

# Literacy-praksiser på tvers av kontekster

*En studie av MK-elevers medieproduksjon i  
tverrfaglige prosjekter*

Line Ingulfsen



Masteroppgave ved Institutt for Pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014





# Literacy-praksiser på tvers av kontekster

*En studie av MK-elevers medieproduksjon i tverrfaglige prosjekter*

*“Learning will become evident in different ways. Unless we know how to pay attention to these different ways we won't be able to understand how learning happens or what learning there has been.”*

*(Gunther Kress)*

© Line Ingulfsen

2014

Literacy-praksiser på tvers av kontekster – En studie av MK-elevers medieproduksjon i  
tverrfaglige prosjekter

Line Ingulfsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, UiO

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**LITERACY-PRAKSISER PÅ TVERS AV  
KONTEKSTER – EN STUDIE AV MK-ELEVERS  
MEDIEPRODUKSJON I TVERRFAGLIGE  
PROSJEKTER**

**AV:**

**LINE INGULFSEN**

**EKSAMEN:**

**MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK**

**SEMESTER:**

**VÅR 2014**

**STIKKORD:**

**DIGITAL MEDIEPRODUKSJON, LITERACY,  
DESIGN, MULTIMODALITET, SAMMENSATTE  
TEKSTER**

# Sammendrag

Medieproduksjon har blitt en viktig del av ungdoms fritidskultur. Internett, utbredelsen av digitalt opptaksutstyr og redigeringsprogrammer for skrift, lyd og bilde har gjort det enkelt å skape og dele innhold. Mediearenaen preges derfor av nye måter å skrive på ved bruk av et bredt spekter uttrykksformer. I skolen har medieproduksjon fått sin plass gjennom kompetansemål knyttet til *digitale ferdigheter* og produksjon av *sammensatte tekster* (KD, 2010, 2012). Denne oppgaven handler om relevansen av nye kulturelle redskaper for meningsproduksjon for arbeidet med tekstproduksjon i tradisjonelle skolefag.

Studien retter fokus mot siste års elever på den yrkesfaglige studieretningen Medier og Kommunikasjon (MK) i videregående. Gjennom arbeidet med sine programfag får medier og kommunikasjonselevne bred erfaring med medieproduksjon innenfor en formell undervisningskontekst. På denne spesielle læringsarenaen er det mulig for dem å integrere erfaringer de har fra mediepraksiser på fritiden. Denne oppgaven undersøker hvordan elevene drar veksler på erfaringer fra mediefaget inn i fellesfaglige læringsprosesser hvor de produserer tekst.

Det empiriske materialet i denne studien består av en nasjonal spørreundersøkelse blant MK-elever, samt casemateriale fra et tverrfaglig prosjekt hvor en gruppe 3MK-elever arbeidet tverrfaglig med mediefag og norsk. Spørreundersøkelsen er en oppfølgingsstudie til studiet *Morgendagens Medieprodusenter*, og retter seg mot et representativt utvalg 3MK-elever skoleåret 2011/2012. Det kvalitative materialet er hentet fra forskningsprosjektet *Local Literacies and Community Spaces* (Learning Lives) og består av oppgaveteksten og produktene fra et tverrfaglig prosjekt som en 3MK-klasse arbeidet med over noen uker høstsemesteret 2011. Jeg har særlig sett på et gruppearbeid der elevene lagde en musikkvideo basert på Ibsens teaterstykke Hedda Gabler.

Med disse dataene belyses følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning har MK-elevenes literacy fra mediefaget for arbeid med tekstproduksjon i fellesfagene?
2. Hvilke literacy-praksiser kjennetegner MK-elevenes tverrfaglige prosjekter mellom MK og fellesfag?

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven baserer seg på både kvalitativt og kvantitativt datamateriale. Det første forskningsspørsmålet baserer seg på data fra spørreundersøkelsen, mens det siste forskningsspørsmålet belyses av både spørreskjemadata og casemateriale.

Oppgavens teoretiske rammeverk bidrar til å forstå MK-elevenes medieproduksjon som literacy-praksiser. Innenfor forskningstradisjonen New Literacy Studies har man forstått literacy som en samlebetegnelse for et *sett av sosiale praksiser* hvor lesing og skriving foregår på ulike måter. Denne studien tar utgangspunkt i dette perspektivet for å forstå betydningen av kulturelle redskapene som MK-elevene tar i bruk i spesifikke kontekster. Videre baserer oppgaven seg på et multimodalitetsperspektiv (Kress 2003) på tekst og tekstproduksjon som analytisk verktøy for å belyse literacy-praksiser i elevenes tverrfaglige prosjekter.

#### Resultater:

Gjennom spørreundersøkelsen framkom det at norskfaget, etterfulgt av historie, er arenaene hvor MK-elevene i størst grad opplever at de får bruk for sine kunnskaper og produksjonsferdigheter fra mediefag. Både norsk og historiefaget skiller seg klart fra de andre fellesfagene ved at elevene her i større grad opplever å få bruk for teoretiske mediekunnskaper enn praktiske ferdigheter knyttet til medieproduksjon. Undersøkelsen viser imidlertid at det er store forskjeller knyttet til hvordan elevene opplever utbredelsen av medieproduksjon i disse fagene. Der mange elever oppgir at medieproduksjon er relativt vanlig, svarer samtidig en enda større andel av elevene at denne typen arbeid foregår svært sjeldent. Dette mønsteret er spesielt tydelig i norskfaget.

Det andre hovedfunnet er at det eksisterer ulike typer literacy-praksiser i MK-elevenes tverrfaglige prosjekter. Audiovisuelle sjangre utgjør over en tredjedel av elevenes produksjoner. Samtidig oppgir mange elever at produktet de lager i disse prosjektene er skriftbaserte tekster eller presentasjoner. Dette uttrykker at kulturen som preger mediefagets tekstpraksiser synes å være institusjonelt forankret i tverrfaglige prosjekter, samtidig som mange elever arbeider med tradisjonelle «skolske» teksttyper. Innenfor de samme klassene er det mer eller mindre variasjon knyttet til teksttyper og tema. MK-elevene på enkelte skoler lager tekster om svært ulike tema og/eller ulike teksttyper i det samme prosjektet, mens elever på andre skoler lager samme teksttype om samme temaer. Disse funnene uttrykker ulike grader av valgfrihet i tverrfaglige prosjekter, som knyttes til handlingsrom for *design* (Kress 2003).



Tekstanalysen synliggjør hvordan handlingsrommet i et konkret prosjekt konstitueres ved at elevene selv må velge hvordan innholdet skal formidles. I prosjektet med musikkvideon løser elevene oppgaven gjennom å trekke på erfaring og kunnskap fra ulike diskurser. I dette arbeidet blir elevenes literacies ressurser i møte med fagstoffet, hvilket understrekes ved at de selv gjør sine kunnskaper og ferdigheter relevant for oppgaven. Ved å remikse innhold tilfører elevene nye lag av mening til et norskfaglig tema. De skaper interessante koblinger mellom skolen og fritidskulturens diskurser.

Oppgaven er ment som et bidrag til å få en bedre forståelse av hvordan elever drar veksel på kompetanser fra ulike arenaer for læring, og hvordan digital tekstproduksjon kan bli et rom for å trekke på erfaringer fra ulike diskurser inn i læringsaktiviteter i tradisjonelle skolefag. Jeg har pekt på tverrfaglige prosjekter som en arena der mange MK-elever har stort handlingsrom i utformingen av medieprodukter med fellesfaglige temaer. Videre har jeg vist hvordan handlingsrom danner viktige forutsetninger for hvordan elevenes kompetanser, erfaringer, ferdigheter og kunnskaper fra mediepraksiser kommer i spill på tvers av kontekster.



# Forord

«I Parkerpennen er mange vers, ein heil kilometer, og i blekkhuset er endå fleire, mange mil.»

Olav H. Hauge

Denne oppgaven er et produkt av en lang reise. Prosessen har gitt meg anledning til å fordype meg i temaer som jeg synes er svært interessante – og den har tvunget meg opp til overflaten igjen for å skrive om det jeg fant. Nå når siste punktum er satt, er det mange jeg gjerne vil takke.

Forskningsgruppen TransAction har på mange måter har vært en døråpner inn til dette spennende fagfeltet. Gjennom å ha tilhørighet til denne forskningsgruppen har jeg fått anledning til å være med å utforme en spørreundersøkelse, og jeg har fått tilgang på datamateriale fra et prosjekt som er helt sentralt i denne forskningsgruppen. I tillegg har TransActions masterseminar vært en uvurderlig ressurs i skriveprosessen.

Øystein Gilje skal ha takk for effektiv og fleksibel veiledning gjennom et langt løp. Takk for din tålmodighet, ditt engasjement, og din teft for stillasbygging.

Takk til Synnøve Amdam for samarbeidet med spørreundersøkelsen og for gjennomlesning og samtaler om oppgaven på ulike stadier.

Medstudenter, kollegaer og arbeidsgivere på InterMedia og i Ark&App skal ha takk for faglig inspirasjon og fine samtaler over lunsjbord, arbeid og kaffekopper.

Til slutt må jeg takke familie og venner som har vært forståelsesfulle og hjelpsomme på ulike måter gjennom denne prosessen. Og til min kjære Hannes: Takk for at du har holdt motet (mitt) oppe.

Line Ingulfsen

Mjøndalen, 31.05.14

# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Hybridfaget Medier og kommunikasjon (MK) .....	3
1.2	Teoretisk rammeverk .....	4
1.3	Datamateriale, forskningsspørsmål og metode .....	5
1.4	Oppgavens oppbygning .....	7
2	Forskningsfeltet .....	9
2.1	Å forske på ungdoms digitale praksiser .....	9
2.2	Gjennomgang av studier .....	12
2.2.1	Spørreundersøkelser som undersøker praksiser .....	12
2.2.2	Tekster som uttrykk for produksjonsprosesser, kompetanser og praksiser .....	14
2.2.3	Etnografiske studier av MK-elevers digitale produksjonsprosesser .....	17
2.3	Oppsummering og posisjonering .....	18
3	To tilnærminger til literacy .....	20
3.1	Literacy som tekstpraksis .....	20
3.1.1	Å ta i bruk kulturelle redskaper i sosiale praksiser .....	21
3.1.2	Literacy i en digital kultur .....	22
3.1.3	Institusjonelle diskurser som kontekster for literacy-praksiser .....	24
3.1.4	Literacy-praksiser som forskningsobjekt .....	26
3.2	Literacy i multimodale tekster .....	27
3.2.1	Semiotiske ressurser i multimodal tekstproduksjon .....	27
3.2.2	Tekster som uttrykk for semiotiske prosesser .....	29
3.2.3	Multimodal design i skolen .....	31
3.2.4	Oversetting av meningsmateriale som semiotisk prosess .....	32
4	Metode .....	35
4.1	Forskningsstrategi .....	35
4.1.1	Å kombinere metoder .....	35
4.1.2	Forskningsdesignet i denne studien: formål og begrensninger .....	37
4.1.3	Operasjonalisering .....	38
4.2	Spørreundersøkelsen .....	42
4.2.1	Prosedyre for rekruttering og gjennomføring .....	42
4.2.2	Konstruksjon av spørreskjemaet .....	43

4.2.3	Utforming av spørsmål og svarkategorier .....	44
4.2.4	Databehandling og analyse.....	46
4.2.5	Svarprosent.....	47
4.3	Kvalitative data.....	48
4.3.1	Om prosjektet og oppgaven.....	49
4.3.2	Elevtekstene .....	50
4.3.3	Tekstanalyse .....	51
4.4	Betraktninger omkring studiets kvalitet .....	52
4.4.1	Begrepsvaliditet og representativitet i studiet .....	52
4.4.2	Reliabilitet .....	55
4.4.3	Etiske betraktninger.....	56
5	MK-elevs literacy-praksiser i fellesfag på VG3.....	58
5.1	Fellesfag som kontekst for MK-literacies .....	58
5.1.1	Opplevd relevans av MK-literacy i ulike fellesfag .....	59
5.1.2	Produksjonspraksiser i norsk- og historiefaget .....	61
5.2	Literacy-praksiser i tverrfaglige prosjekter .....	64
5.2.1	Tekster i tverrfaglige literacy-praksiser .....	65
5.2.2	Handlingsrom i tverrfaglige literacy-praksiser .....	70
5.3	Kontekstens betydning for literacy-praksiser .....	76
5.3.1	Betydningen av elevenes literacy fra MK for tekstproduksjon i fellesfag .....	76
5.3.2	Normer og regler i literacy-praksiser .....	78
6	Literacy – praksis som tekst .....	81
6.1	Diskurser på tvers av kontekster.....	81
6.1.1	Handlingsrom for å realisere diskurser .....	81
6.1.2	Hvilke diskurser uttrykkes i elevproduksjonen .....	83
6.2	Semiotisk analyse av elevvideoen .....	85
6.2.1	Musikkvideoen “I love the way Hedda lie” .....	85
6.2.2	Hvordan oversettes meningsmateriale fra Hedda Gabler? .....	89
6.2.3	Hvordan rekontekstualiseres materiale fra originalvideoen? .....	91
6.3	Handlingsrom for design .....	93
7	På vei mot nye tekstkulturer? .....	96
7.1	Literacy på tvers av kontekster .....	96
7.2	Handlingsrom i tekstkulturer .....	99

7.3 Mitt forskningsperspektiv .....	100
Litteraturliste .....	102
Vedlegg 1: Informasjonsskriv 1 .....	108
Vedlegg 2: Informasjonsskriv 2 .....	111
Vedlegg 3: Spørsmål og svarfordelinger fra spørreundersøkelsen .....	113







# 1 Introduksjon

I dag skriver vi på nye måter. Dette er mulig fordi den digitale teknologien tilbyr nye verktøy for meningsskaping. Internett, digitalt opptaksutstyr og redigeringsprogrammer for skrift, lyd og bilde gjør det enkelt å ta i bruk ulike uttrykksformer også når vi skal meddele noe til omverden. Denne utviklingen påvirker hvordan vi kommuniserer gjennom tekst på ulike arenaer. På mediearenaen er dette synlig ved at skillet mellom produsenter og konsumenter er i ferd med å viskes ut. Mediekulturen har blitt en deltakerkultur hvor det å skape og dele innhold er helt sentralt (Gauntlett, 2011; Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006). De nye praksisene som oppstår på mediearenaen representerer også nye måter å bruke tekster på, og nye måter å ta i bruk språkssystemer i tekstproduksjon. Slik sett kan man si at det 'å skrive' ikke lenger er noe vi gjør kun gjennom skrift.

Ungdom er i front når det gjelder å ta i bruk teknologi på nye måter (Brandtzæg, Heim, & Karahasanovic, 2011; Endestad, Brandtzæg, Heim, & Kaare, 2004). Produksjon av alt fra små statusoppdateringer og tweets i sosiale medier til større tekster som filmer og websider har blitt sentrale praksiser i ungdoms hverdag (Ito et al., 2010; Lenhart, 2012; Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi, & Gasser, 2013; Medietilsynet, 2014). Tekstproduksjon er slikt sett ikke lenger er noe barn og unge fortrinnsvis gjør i skolen.

Hvordan forholder skolen seg til disse endringene? Det har blitt et sentralt spørsmål i forskningen de siste tiårene, og det ligger også til grunn for min forskningsinteresse i denne oppgaven. Ser man på utdanningspolitiske dokumenter får man et inntrykk av hvordan skolen forsøker å tilpasse seg teknologiutviklingen og nye praksiser i mediekulturen. Med læreplanen for Kunnskapsløftet [LK06] kom blant annet begrepene *digitale ferdigheter*<sup>1</sup> og *sammensatte tekster* på dagsorden. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2012) beskrives digitale ferdigheter som evnen til å bruke digitale verktøy, medier og ressurser effektivt og ansvarsfullt, til å løse praktiske oppgaver, finne og prosessere informasjon, designe digitale produkter og formidle innhold (s. 6). Videre heter det at digital ferdigheter skal være en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeidet både i og på tvers av faglige emner, fordi premissene for lesing, skriving og muntlige uttrykksformer er endret

---

<sup>1</sup> Opprinnelig digital kompetanse. I læreplanen ble dette operasjonalisert som den femte grunnleggende ferdighet- å kunne bruke digitale verktøy – som skulle beskrives og integreres i kompetansemål i alle fag. Endret til 'digitale ferdigheter' i 2012.

(ibid). Slik betoner grunnlagsdokumentene verdien av kompetansene forbundet med nye verktøy for meningsskaping.

Film, bilder og andre ikke-verbale tekstformer har lenge vært vanlige ressurser i skolens tekstkultur, men i liten grad som gjenstand for elevenes egen tekstproduksjon (Tønnessen, 2010). Å skrive i skolen har tradisjonelt vært ensbetydende med å produsere skriftlige tekster. Med LK06 fikk norskfaget formelt sett et utvidet tekstbegrep, hvor sammensatte tekster ble et eget hovedområde i faget. Her het(er) det at sammensatte tekster – som kombinerer skrift lyd og bilde også skal være en naturlig del av tekstene elevene skal møte og utforme innenfor norskfagets tekstpraksiser (KD, 2010). Med rammeverket for grunnleggende ferdigheter blir imidlertid sammensatte tekster knyttet eksplisitt til elevers tekstproduksjon *i alle fag*, knyttet til *digital produksjon*. Dermed åpnes det opp for nye måter å skrive på også i skolen.

Skolen er imidlertid svært ulik mediekulturen som *kontekst* for produksjon av tekster. I skolen er tekstproduksjon betinget av faglige rammer og formål (Selander, 2008). Det er en institusjonell kontekst hvor *formelle* krav styrer aktivitetene. I fritidskulturen er tekstproduksjon oftest interessedrevet og sosialt fundert (Ito et al., 2010). Her blir stadig nye uttrykksformer og verktøy tatt i bruk i de fellesskapene ungdom skaper selv.

Spenningsforholdet mellom skolens og mediekulturens praksiser har fått økt oppmerksomhet i forskningen de siste årene (Sefton-Green, 2013a, 2013b). Det er gjort mange studier av digital produksjon, både på fritidsarenaen, og innenfor rammene av skolefag, som har belyst viktige forskjeller mellom formelle og uformelle produksjonspraksiser (Burn, 2007, 2009; Burn & Durran, 2007; O. Erstad, Gilje, & de Lange, 2007a; Gee & Hayes, 2011; Ito et al., 2010; Jewitt, 2006).

I denne oppgaven gjør jeg en representativ studie av medieproduksjon i en bestemt skolekontekst, som jeg mener er interessant i relasjon til de endringstrekkene som skjer både i og utenfor skolen. I studieretningen Medier og Kommunikasjon i videregående skole finner vi en spesiell tekstkultur som speiler utviklingen som foregår på mediefeltet for øvrig, samtidig som den finner sted i skolen. På denne læringsarenaen lærer elevene om og med digitale ressurser for meningsskaping forbundet med et mangfold av tekstpraksiser.

## 1.1 Hybridfaget Medier og kommunikasjon (MK)

I snart 15 år har MK-linjen vært svært populær blant elever i videregående skole. Selv om MK er en yrkesfaglig linje, velger 97% å ta et studieforberedende løp på Vg3 i stedet for å få seg lærlingplass (Utdanningsdirektoratet, 2013). Tidligere studier har antydnet at mange ungdommer ser denne linjen som en attraktiv måte å skaffe seg generell studiekompetanse på (O. Erstad et al., 2007a). Som yrkesfag har mediefaget derfor hatt en spesiell status. Elevene på denne studieretningen arbeider gjennom tre år med å produsere innhold og kommunisere gjennom ulike medieuttrykk i tilknytning til faglige formål. Mediefagets tekstkultur er nært beslektet med tekstkulturen elevene kjenner fra fritidens mediepraksiser, samtidig som den finner sted innenfor skolens *formelle læringskontekst*. Noen har beskrevet mediefaget som «a transactional learning space» (O. Erstad, Gilje, & de Lange, 2007b), fordi faget åpner for at elevene kan dra nytte av og videreutvikle erfaringer med digital produksjon fra uformelle arenaer i skolearbeidet. Parallelt med mediefagene har elevene også undervisning i fellesfag. Jeg er opptatt av å undersøke hvordan de kunnskapene og «digitale ferdighetene» elevene opparbeider seg innenfor mediefaget kan få betydning for læringsarbeidet på tvers av programfag og fellesfag.

I flere norske undersøkelser har MK-linjen fått benevnelsen *hybridarena* ettersom det befinner seg i en mellomposisjon mellom allmennfag og yrkesfag (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Parallelt med mediefagene tar 3MK-elevene ekstra mange fellesfag, hvilket gir dem studiekompetanse. I mediefaget lærer elevene å forstå og bruke ulike medieformer og verktøy. Dette er formelt sett *yrkesfaglige* kompetanser som skal kvalifisere til yrkeslivet. Slik sett får de en *hybridkompetanse* ved å gå på denne studieretningen. Jeg mener at erfaringene elevene får i mediefaget også er en *tverrfaglig* kompetanse, slik også beskrivelsen av digitale ferdigheter i planverket uttrykker. Elevene lærer å ta i bruk medieproduksjon til spesifikke faglige formål. Dette er relevante ressurser i arbeid med «(...) å løse praktiske oppgaver, finne og prosessere informasjon, designe digitale produkter og formidle innhold» (jf. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter).

På 3MK har elevene undervisning i mediefag og i fellesfagene norsk, historie, naturfag, matte og kroppsøving. Denne oppgaven tar sikte på å undersøke i hvilken grad MK-elevene selv opplever de kompetansene og ferdighetene de har ervervet seg i mediefagene som relevant i fellesfag. Slik sett ønsker jeg å belyse hvor og hvordan hybrid-kompetansene deres kommer

til nytte i den omkringliggende skolekulturen de også deltar i som MK-elever. Fellesfagene representerer skolens tradisjonelle tekstkultur, som er utviklet gjennom faglige og institusjonelle praksiser over lang tid. Mediefaget representerer en nyere og utradisjonell kontekst for tekstproduksjon i skolesammenheng, og en tekstkultur som ligger nærmere de elevene kjenner fra fritidens praksiser (de Lange, 2010; O. Erstad et al., 2007a, 2007b; Gilje, 2009). I denne oppgaven vil jeg rette blikket mot tekstproduksjon i tverrfaglige prosjekter mellom mediefag og fellesfag.<sup>2</sup> Tverrfaglige prosjekter er interessante fordi de er institusjonelt skapte arenaer hvor mediefagets produksjonspraksiser og allmennfaglige kunnskapsmål møtes. *Tekstene* som MK-elever lager i tverrfaglige sammenhenger er interessante fordi de er uttrykk for praksisene som oppstår i dette spenningsfeltet mellom ulike tekstkulturer.

## 1.2 Teoretisk rammeverk

I løpet av de siste tiårene har *literacy* blitt et viktig punkt på den utdanningspolitiske agendaen, både i nasjonal og internasjonal sammenheng (UDF, 2004). Literacy blir gjerne forstått som lese- og skriveferdigheter (K. L. Berge, 2005; Tønnessen, 2010). Innenfor enkelte forskningstradisjoner har man imidlertid forstått literacy som en samlebetegnelse for et *sett av sosiale praksiser* hvor det og lese og skrive er det sentrale (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1996; Street, 1984). Her vektlegger man at literacy innebærer *ulike* måter å lese og skrive på i forskjellige kontekster (Lankshear & Knobel, 2011). Kunnskaper, ferdigheter, erfaringer, og verktøy tas i bruk til spesifikke formål i de literacy-praksisene mennesker deltar i. Slike perspektiver har ført til at man i literacy-forskningen har flyttet fokus fra det et individ *har* (jf kompetanse eller ferdigheter) til det de *gjør* og aktivt *skaper* ved hjelp av de ressursene som er tilgjengelig for dem i en gitt sosial og kulturell kontekst. Med dette følger det også et fokus på verktøyene og tekstene som kjennetegner ulike literacy-praksiser.<sup>3</sup> I denne oppgaven skal disse perspektivene bidra til å forstå MK-elevens literacy-praksiser i fellesfag og i tverrfaglige prosjekter.

---

<sup>2</sup> Tidligere var det et krav om at alle elever på yrkesfag skulle gjennomføre ett eller flere prosjektarbeider i løpet av et år, hvor av minst ett av prosjektarbeidene skulle inkludere både felles allmenne fag og studieretningsfag (Læringscenteret 2003, ref. i Erstad et al 2007a, s 38).

<sup>3</sup> I denne oppgaven bruker jeg også begrepene produksjonspraksis og tekstpraksis om literacy-praksiser, som utdypende begreper for det samme fenomenet – dvs. literacy-praksiser slik de kommer til uttrykk gjennom hhv. produksjonsprosesser eller tekster.

Tekst er hovedingrediens i alle typer literacy-praksiser. Den gjeldende læreplanen legger til grunn et *utvidet* tekstbegrep (KD, 2010). Dette reflekterer aktuelle perspektiver i tekstforskningen, hvor man forstår kommunikasjon gjennom både verbale og ikke-verbale uttrykksformer som *tekst* (Liestøl, 2006; Løvland, 2007; Rustad & Tønnessen, 2010).<sup>4</sup> Denne forskningen trekker ofte på det multimodale perspektivet fra sosialsemiotisk teori, som nettopp er opptatt av hvordan mennesker kommuniserer gjennom ulike *modaliteter* (Kress, 2003, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001). Et sentralt poeng i de sosiale teoriene om literacy er at tekster representerer de observerbare sidene ved literacy. Det er også *hendelsene* som utspiller seg fysisk når tekster skapes og tas i bruk. Noen forskere forstår derfor hendelser i et klasserom som tekst, ettersom ressursene i klasserommet blir modaliteter for meningsskapingen som finner sted (Granly & Maagerø, 2012; Løvland, 2006). I denne oppgaven vil jeg imidlertid avgrense literacy til å gjelde praksiser knyttet til det Lankshear og Knobel (2011) kaller *encoded texts*, det vil si tekster som har en (vedvarende) materialitet.

### 1.3 Datamateriale, forskningsspørsmål og metode

Tidligere i dette kapittelet har jeg tegnet et bilde av elevenes kompetanse fra MK som relevant for digital produksjon i fellesfag. Det er imidlertid ikke gjort studier som har sett spesifikt på MK-elevers arbeid med tekstproduksjon i fellesfag. I denne oppgaven er dette min forskningsinteresse. Datamaterialet i denne oppgaven er en nasjonal spørreundersøkelse blant 3MK-elever, samt kvalitativt materiale et tverrfaglig prosjekt der en 3MK-klasse arbeider med mediefag og norsk. Spørreundersøkelsen er en oppfølgingsstudie til studiet «Morgendagens Medieprodusenter» (O. Erstad et al., 2007a). Her har jeg fått bidra med spørsmål til et representativt utvalg 3MK-elever skoleåret 2011/2012. I tillegg har jeg fått anledning til å bruke materiale innsamlet i forbindelse med forskningsprosjektet Learning Lives, som jeg selv ikke har deltatt i. Disse kvalitative dataene består av oppgaveteksten og produktene fra et tverrfaglig prosjekt som en 3MK-klasse arbeidet med over noen uker høstsemesteret 2011. Med disse dataene ønsker jeg å belyse følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning har MK-elevenes literacy fra mediefaget for arbeid med tekstproduksjon i fellesfagene?

---

<sup>4</sup> Ikke alle sosiale perspektiver på literacy opererer med et vidt tekstbegrep. Barton og Hamilton (1998) forsker for eksempel på literacy-praksiser i betydningen av skriftlige tekstpraksiser.

2. Hvilke literacy-praksiser kjennetegner tverrfaglige prosjekter mellom MK og fellesfag?

Det første forskningsspørsmålet uttrykker at jeg ønsker å undersøke en sammenheng. Jeg kan imidlertid kun belyse *noen sider* ved denne sammenhengen, på bakgrunn av det datamaterialet jeg har tilgjengelig. Gjennom spørreskjemadata skal jeg undersøke *elevenes opplevelse* av literacy-praksiser i fellesfagene. Her skal jeg belyse følgende underspørsmål:

- a) I hvilke fellesfag opplever elevene i størst grad å dra nytte av erfaring med literacy-praksiser fra MK?
- b) Hvor ofte forekommer digital produksjon i disse fagene?

Det andre forskningsspørsmålet retter fokus mot tverrfaglige prosjekter (TFP) på MK-linja, hvor elevene arbeider med MK og fellesfag. Dette spørsmålet tar utgangspunkt i funnene i det første, ved at jeg avgrenser til tverrfaglige prosjekter som inkluderer de fellesfagene der elevene rapporterer at deres MK-kompetanser har størst betydning. På dette spørsmålet anlegger jeg et tekstperspektiv, hvor jeg ser på MK-elevenes produksjoner som *uttrykk* for literacy-praksiser. Tekstene elevene lager blir den analytiske inngangen til å undersøke tverrfaglige literacy-praksisene. Dette gjør jeg på to nivåer:

- a) gjennom å undersøke MK-elevenes beskrivelser av TFP i spørreundersøkelsen
- b) gjennom å gjøre en multimodal analyse av en elevproduksjon som er typisk for literacy-praksiser i TFP

Gjennom disse forskningsspørsmålene ønsker jeg å belyse både det store bildet og gi et dybdeblikk på MK-elevenes literacy-praksiser i sammenheng med fellesfag. For å gjøre dette har jeg altså vektlagt en tilnærming som innebærer bruk av både kvalitativt og kvantitativt datamateriale, og to analytiske innganger til å undersøke literacy-praksiser (elevenes opplevelse og tekst). Spørreundersøkelsen ga meg en unik mulighet til å få informasjon fra store deler av populasjonen av 3MK-elever. Disse dataene kan slik sett gi et representativt bilde av hvordan MK-elever opplever betydningen av sine erfaringer fra MK-fagets praksiser i fellesfag. Videre bruker jeg spørreundersøkelsen til å få fram elevenes beskrivelser av tekster de produserer i tverrfaglige prosjekter. Disse gjør det mulig å undersøke hvordan literacy-praksiser kommer til uttrykk på et tekstnivå i disse prosjektene. Her får jeg et

innblikk i *typiske* literacy-praksiser i tverrfaglige prosjekter. I tillegg skal jeg med de kvalitative dataene eksemplifisere en type literacy-praksis som jeg identifiserte i det kvantitative materialet.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har 7 kapitler. I kapittel 2 ser jeg på studier av ungdoms digitale produksjon av multimodale tekster i skolesammenheng og på fritidsarenaen, og studier som er gjort på MK-elevenes produksjon innenfor rammene av mediefaget. Jeg gjennomgår også forskningsfunn fra norske studier som er relevante i relasjon til denne oppgaven.

I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Jeg redegjør for hvordan literacy kan forstås som kulturelle praksiser ved hjelp av perspektiver fra New Literacy Studies. Jeg viser hvordan dette perspektivet også har implikasjoner for hvordan man undersøker literacy-praksiser. I andre del av kapittelet redegjør jeg for multimodale perspektiver og viser hvordan dette analyseverktøyet er innrettet mot å belyse tekster som uttrykk for literacy-praksiser. Forståelsesramme og begrepsapparat fra begge disse perspektivene danner utgangspunkt for analysen av datamaterialet i kapittel 5 og 6.

I kapittel 4 gjør jeg rede for valg av metodisk tilnærming. Jeg drøfter fordeler og ulemper med å kombinere metoder, og hva slags type kunnskap de forskjellige datatypene i denne oppgaven er egnet til å frambringe. Jeg reflekterer rundt planlegging og gjennomføring av datainnsamling knyttet til spørreundersøkelsen, og diskuterer undersøkelsens validitet. Videre beskriver jeg det kvalitative materialet og viser jeg hvordan jeg har gått fram i tekstanalysene.

Kapittel 5 er det første av to analysekapitler i denne oppgaven. Her gjennomgår jeg hovedfunnene fra spørreundersøkelsen. Først går jeg igjennom spørsmål som undersøker i hvilke fellesfag elevene opplever at de har størst nytte av kunnskaper og ferdigheter fra mediefaget. Så undersøker jeg i hvilken grad elevene driver med medieproduksjon i disse fagene. Videre i dette kapittelet ser jeg på hva elevene lager i tverrfaglige prosjekter. Her ser jeg først nærmere på hvilke teksttyper elevene lager. Videre identifiserer jeg ulike handlingsrom knyttet til tema og teksttyper i prosjektene, som uttrykk for ulike typer literacypraksiser. I Kapittel 6 gjør jeg en tekstanalyse av en elevproduksjon. Analysen er innrettet mot å belyse hvordan denne teksten uttrykker en bestemt literacy-praksis som jeg i kapittel 5 knyttet til elevenes valgfrihet i produksjonen. Ved å se på teksten som uttrykk for

ulike semiotiske prosesser undersøker jeg hvordan elevene trekker ulike diskurser og literacies inn i arbeidet.

I Kapittel 7 diskuterer jeg forskningsspørsmålene i lys av studiens hovedfunn og foreslår problemstillinger for videre forskning.



## 2 Forskningsfeltet

I dette kapittelet gjennomgår jeg studier som er relevant for denne oppgaven. Jeg deler disse studiene opp i to temaer; digital tekstproduksjon i og utenfor skolen og digital tekstproduksjon som arbeidsform i skolen. Jeg ser primært på studier som dekker ungdom i alderen 13-19 år (ungdomsskole/VGS), fordi disse er mest relevante for denne oppgaven. I tillegg vil jeg belyse hvordan forskere innenfor dette feltet har tatt utgangspunkt i ulike perspektiver når de tilnærmer seg fenomenene empirisk. Dette er et svært sammensatt forskningsfelt som preges av ulike teoretiske og metodiske tradisjoner. Dette kapittelet vil derfor fungere som en referanseramme for mitt eget prosjekt, både tematisk og metodisk.

Kapittelet har tre hoveddeler. Innledningsvis (2.1) gjør jeg rede for ulike tilnærminger til å forske på ungdoms digitale tekstpraksiser. Fokus her vil være hvordan ulike metoder har bidratt til å få fram forskjellig typer kunnskap om ungdoms medieproduksjon. Her viser jeg til internasjonale og nasjonale studier. I den andre delen (2.2) gjennomgår jeg et utvalg av norske studier som jeg anser som relevante for denne oppgaven. Til slutt i dette kapittelet (2.3) oppsummerer jeg og diskuterer hvordan disse studiene informerer og danner grunnlag for mitt prosjekt.

### 2.1 Å forske på ungdoms digitale praksiser

I framstillingen av bidragene innenfor dette feltet, mener jeg det er hensiktsmessig å skille studiene etter *hva* de retter fokus mot – og *hvordan* de tilnærmer seg fenomenene. Slik jeg ser det kan man grovt sett snakke om tre ulike tilnærminger, som på ulike måter bidratt til å belyse aspekter ved ungdoms digitale tekstpraksiser, både i og utenfor skolen:

- Studier som søker å kartlegge digitale *praksiser* gjennom spørreundersøkelser
- Studier som har selve de digitalt produserte *tekstene* som primærdata
- Studier som belyser konkrete produksjonsprosesser gjennom feltstudier med observasjon eller interaksjonsdata

I den første gruppen finner vi kvantitative undersøkelser og kartleggingsstudier, som søker å tegne et representativt bilde av de unges digitale praksiser på ulike arenaer. Innenfor medieforskningen er det lang tradisjon for slike studier, som gjerne baserer seg på spørreskjemametodikk og kvantitative datasett (Tingstad, 2006). I norsk sammenheng har

ulike representative undersøkelser rettet søkelyset mot norske barn og unges mediepraksiser (Endestad et al., 2004; Medietilsynet, 2010, 2012, 2014). De europeiske, komparative studiene *EU Kids Online* (Haddon & Livingstone, 2012; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011) og det amerikanske *Pew Internet & American Life Project* (Madden et al., 2013) har bidratt til å forstå barn og unges mediepraksiser også i et internasjonalt perspektiv. Når det gjelder studier av norske barn og unges digitale praksiser på skolearenaen har *Monitorstudiene* vært sentrale (Ove Edvard Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden, & Loi, 2013; Ove Edvard Hatlevik, Tømte, Skaug, & Ottestad, 2011).<sup>5</sup>

Slike representative studier er viktige først og fremst fordi de gir innblikk i hva ungdom bruker ulike digitale verktøy og medier til, på ulike arenaer og til ulike formål. De er egnet til å identifisere institusjonelle forhold ved praksiser. Disse studiene har bidratt til å tegne et bilde av barn og unge som en nokså uensartet gruppe mediebrukere, både knyttet til kjønn og alder. Videre har de identifisert store forskjeller i digitale praksiser i utdanningssystemet, og vist at det er skiller i bruk og kompetanse mellom skoler, klassetrinn og fag (se f.eks Endestad et al., 2004; Ove Edvard Hatlevik et al., 2013). I denne oppgaven ville det vært interessant å vise til studier som har bidratt til å generere kunnskap om ungdoms digitale *produksjonspraksiser* (Se f.eks. Lenhart, 2012). Når det gjelder norske representative studier, er det imidlertid få eksempler. Studiet *Morgendagens Medieprodusenter* (O. Erstad et al., 2007a), som undersøkelsen i denne oppgaven følger opp, er et viktig eksempel i min sammenheng, ettersom det som belyser 3MK-elevs produksjonspraksiser.

I den andre gruppen finner vi studier som tar utgangspunkt i selve *produktene* som ungdom produserer på ulike digitale arenaer. Slike studier baserer seg ofte på næranalyse av disse, og tekstanalysene er derfor gjerne informert av multimodale perspektiver (Tønnessen, 2010). Studier med et tekstperspektiv undersøker gjerne produktene som uttrykk for tekstpraksiser, tekstskaferens kompetanser eller for produksjonsprosessen. Selv om denne typen studier har tekstene som primærdata, så kan det empiriske materialet også bestå av observasjon og intervju, for å få tilgang på tekstskaferens refleksjon rundt handlinger som førte fram mot teksten eller om konteksten. Denne typen studier finner vi i medieforskningen, men også

---

<sup>5</sup> Monitor-studiene (tidligere ITU Monitor) er tidsserieundersøkelser som undersøker skolens digitale tilstand. Det har vært gjennomført kvantitative undersøkelser annet hvert år siden 2003. Til og med 2009-undersøkelsen var disse gjennomført av Forsknings- og Kompetansenettverk for IT i Utdanningen (ITU). Etter dette har Senter for IKT i utdanningen hatt ansvaret for disse undersøkelsene, og har også gjennomført kvalitative studier og reviewer under samme fane.

innenfor fagdidaktiske felt og i tekstforskningen (Løvland, 2011; Sjøhelle, 2009).

Medieforskere har gjerne vært opptatt av å undersøke hvordan ungdomskulturens temaer kommer til uttrykk gjennom ungdoms tekster, hvordan ungdom iscenesetter seg selv gjennom nye tekstpraksiser (Moseng & Vibeto, 2012; Svoen, 2012). Flere har brukt tekstanalyser i kombinasjon med intervju som inngang til å belyse hvordan ungdom bruker og tilpasser både sine tekniske produksjonsferdigheter og sine kunnskaper knyttet til ulike sjangre og konvensjoner på fleksible måter i produksjonsarbeidet (Korten & Svoen, 2006). Tekststudier i skolesammenheng har særlig undersøkt hvordan elevene trekker på erfaringer fra digitale praksiser når de jobber med spesifikke sjangre og verktøy innenfor de strukturerende rammene av skolefag (Hoem, 2009; Sjøhelle, 2009).

Den tredje gruppen studier undersøker ungdoms digitale produksjonsprosesser med etnografiske tilnærminger. Generelt er gjerne produksjonshendelsene primærfokus, og det er vanlig å ta i bruk ulike datatyper som videodata, feltnotater, intervju og tekster for å frambringe tykke beskrivelser av forløpet. Etnografiske studier informert av sosiokulturelle perspektiver bruker gjerne interaksjonsdata som empirisk inngang for å undersøke hvordan produksjonsprosesser utfolder seg *in situ* (Gilje, 2011). Ofte er studiene innenfor denne tilnærmingen inspirert av kulturstudietradisjonen, og da særlig forskningsfeltet som kan relateres til media literacy-bevegelsen i Storbritannia (O. Erstad, 2004). Slik bygger de videre på viktig kunnskap om medieproduksjon, både som medieundervisning og som læringsaktivitet i tradisjonelle skolefag (Buckingham, 2003; Burn, 2007, 2009; Burn & Durran, 2007). Flere norske casestudier har belyst *hvordan* elever arbeider med å produsere medietekster innenfor rammene av skolefag (Dons, 2006; Hatlehol, Mølster, Wikan, Hope, & Faugli, 2010; Silseth, 2013; Vasbø, Silseth, & Erstad, 2014; Østerud, Skogseth, & Blikrud, 2009). Disse studiene har gjennom å ta i bruk ulike datatyper bidratt med eksempler på hvordan elevenes kreative praksiser og sjangerforståelse kommer til uttrykk i skolefaglige produksjonsprosesser.

Forskningsfeltet på ungdoms digitale praksiser er altså preget av ulike metodiske innfallsvinkler. Fordi de gjør funn på ulike analytiske nivåer, har de bidratt med ulike typer kunnskap om ungdoms digitale tekstpraksiser. De ulike tilnærmingene synes å komplettere hverandre, hvilket jeg også lar meg inspirere av i min oppgave, ved å ta i bruk både en spørreundersøkelse og tekstanalyse for å belyse forskningsspørsmålene. Den første og den andre gruppen studier er særlig relevante for min oppgave, ettersom disse baserer seg på

empiriske innganger som jeg også bruker i min studie. Samtidig har et knippe etnografiske studier frambragt svært relevante forskningsfunn om MK-elevenes produksjonsprosesser. I den følgende delen vil jeg se nærmere på studier og forskningsfunn som er særlig relevante for min oppgave.

## 2.2 Gjennomgang av studier

I denne delen vil jeg gjennomgå forskningsfunn knyttet til de tre tilnærmingene jeg har beskrevet over, med fokus på hvordan de informerer mitt prosjekt – metodisk og tematisk. Jeg vil legge hovedvekt på studier som har undersøkt digital medieproduksjon blant MK-elever, men jeg vil også trekke inn andre relevante studier.

### 2.2.1 Spørreundersøkelser som undersøker praksiser

Kvantitative undersøkelser av ungdoms digitale praksiser kan i hovedsak inndeles i to hovedgrupper: undersøkelser som er innrettet mot å belyse barn og unges mediebruk generelt, og de som undersøker bruken av digitale medier i skolen spesielt. Jeg vil legge mest vekt på den siste, da den er mest relevant for oppgavens problemstilling.

Studier som *Barn og Medier* (Medietilsynet, 2012, 2014) og *Norsk Mediebarometer* (Vaage, 2014) gir viktig innsikt i ungdoms digitale praksiser.<sup>6</sup> Mediebarometeret viser først og fremst at så å si alle norske ungdommer har tilgang til teknologier som gjør det mulig for dem å produsere og dele medieinnhold, og at bruken av disse verktøyene er økende. *Barn og Medier*-studiene viser at en betydelig andel av norsk ungdom er aktive i delingskulturen på internett, og at andelen har økt i løpet av de siste årene (Medietilsynet, 2014). Fire av fem barn i ungdomsskolealder (12-16 år) har lastet opp bilder på nett, mens to av tre har lastet opp video. Over 15% i denne aldersgruppen skriver også blogg. Fra 2014 viser disse studiene også hvor stor andel av barn og unge som også *produserer* digitalt innhold. Her kommer det fram at 75% av barn i alderen 12-16 år fotograferer og redigerer bilder, mens 64% lager og redigerer film og video. Rundt 30% lager egne nettsider, og programmer, apper eller spill for datamaskin, nettbrett eller mobil. Undersøkelsen viser ikke tall for eldre ungdom, men at andelen som har erfaring med slike aktiviteter er økende med alder. Disse tallene tegner et bilde av norsk ungdom som aktive medieprodusenter i den digitale kulturen utenfor skolen.

---

<sup>6</sup> Barn og Medier-undersøkelsene gjennomføres annet hvert år. Norsk Mediebarometer er årlige undersøkelser.

Monitor-studiene (Egeberg et al., 2012; Ove Edvard Hatlevik et al., 2013) til Senter for IKT i utdanningen belyser digitale praksiser i skolen. Studiene kartlegger bruk av digitale verktøy og medier i skolekulturen. Denne typen kunnskap er viktig fordi det gir innblikk i institusjonelle rammer for digital produksjon i skolen. I tillegg tester studiene elevenes digitale kompetanse, som også er et uttrykk for ferdigheter knyttet til digital *produksjon*.<sup>7</sup> Slik sett gir studiene et viktig innblikk i viktige forutsetninger for å arbeide med digital tekstproduksjon i skolen. Funn fra disse undersøkelsene viser at det lenge har vært en økende bruk av digitale verktøy i skolen, men at dette har flatet ut og – for noen fag – gått ned i løpet av de siste årene (Ove Edvard Hatlevik et al., 2013). PC brukes i større utstrekning i videregående skole sammenliknet med ungdomsskolen, og mest i fagene norsk, engelsk og samfunnsfag. Dette er viktig bakgrunnsinformasjon for min studie når jeg skal undersøke i hvilke fag MK-elevne opplever som mest relevant for den kunnskapen de har fra mediefeltet. Disse studiene har imidlertid enda ikke tatt opp i seg spørsmål som belyser utbredelsen av medieproduksjon. 2011-studiet viser at i underkant av halvparten av videregåendelevne bruker PC til oppgaveskriving daglig, mens over 80% gjør dette på ukesbasis. Hvorvidt «skrivning» her også omfatter for eksempel produksjon av sammensatte tekster, kommer imidlertid ikke fram.

Den nevnte surveyen blant MK-elever i VGS, *Morgendagens Medieprodusenter* (O. Erstad et al., 2007a) er særlig relevant for denne oppgaven fordi den både undersøker MK-linja som læringsarena og belyser produksjonspraksisene som preger denne læringskonteksten. I dette studiet finner Erstad og kolleger at elevene oppfatter mediefaget som annerledes enn andre fag på skolen. De finner at arbeidskulturen innenfor dette faget synes å skille seg fra et tradisjonelt allmennfaglig klasserom også fordi undervisningen er mer prosjektorientert og fordi arbeidsformene i MK-fagene kjennetegnes av individuelt arbeid PC/Mac og gruppearbeid mer enn tradisjonell klasseundervisning. Studiet viser også at elevene oppfatter produksjon og det kreative aspektet ved læringsaktivitetene som viktigst i MK-fagene, mens de teoretiske sidene ved faget anses som noe mindre viktige. Dette sier noe om hva slags type læringskultur elevene møter i MK-faget, og om hvordan elevene oppfatter normene i denne kulturen.

---

<sup>7</sup> Undersøkelsen rapporterer dessverre ikke spesifikt på elevenes produksjonsferdigheter.

Studiet ser også nærmere på elevenes digitale produksjonspraksiser knyttet til to medieformer; film og websider. Et viktig funn her er at produksjonspraksisene innenfor mediefaget i stor grad kjennetegnes av remiksing, hvor elevene både henter inn og produserer materiale, og redigerer dette sammen til nye helheter. Erstad og kolleger argumenterer for at dette er en ny form for literacy-praksis i skolen, som må sees i sammenheng med nye programvarer og digital teknologi som nå er tilgjengelige ressurser i skolekulturen. Studiet viser at elevene tar med seg praksiser typisk for fritidens produksjonskultur inn i mediefaget. På bakgrunn av disse funnene betegner forskerne faget som «A transactional learning space», hvor elevene kan trekke på erfaringer fra fritidsarenaen og nyttiggjøre seg av disse i skolearbeidet (O. Erstad et al., 2007b).

Spørreundersøkelsen *Morgendagens medieprodusenter* (2007) belyser også elevenes erfaringer med medieproduksjon utenfor MK-faget. Studien viser at over 60% av MK-elevene oppgir at de har arbeidet med medieproduksjon på ungdomsskolen, og da særlig med film (70%). Medieelevenes tidligere erfaringer med medieundervisning i ungdomsskolen er i størst grad er gjort innenfor rammene av prosjektarbeid (38%) og norskfaget (19%). Selv om dette sier lite om utbredelsen av medieproduksjon i skolen generelt, antyder det at filmproduksjon er vanligst der medieproduksjon forekommer i tradisjonelle skolefag i ungdomsskolen. Studien fant forskjeller mellom de elevene som bare hadde erfaring med medieproduksjon innenfor skolearenaen, sammenliknet med de som hadde erfaring med medieproduksjon både fra skole og fritiden. De elevene som produserte *bare* i skolen syntes å bruke færre digitale redigeringsprogram og var mindre avansert i den skolebaserte medieproduksjonen enn den gruppen elever som kun hadde erfaring med medieproduksjon på skolen i MK-faget. Disse funnene viser hvordan betydningen av kompetanse og tidligere erfaring med medieproduksjon også er avhengig av hvilke praksiser – formelle og uformelle – de er ervervet innenfor.

### **2.2.2 Tekster som uttrykk for produksjonsprosesser, kompetanser og praksiser**

Blant studier som har ungdoms medietekster som primærdata, har det særlig vært gjort analyser av film og web-tekster (Korten & Svoen, 2006; Moseng & Vibeto, 2012; Svoen, 2012). Korten og Svoen (2006) undersøker i en mindre kvalitativ studie fire ulike multimodale produksjoner – to websider (blogg) og to videofilmer (kortfilmer)– laget av jenter i alderen 15-18 år. Korten og Svoen viser hvordan tekstene uttrykker ulike sider ved

ungdommenes mediekompetanse. Dette sammenholdes med intervjudata som belyser hvordan jentene praktisk gikk fram og hvilke verktøy de tok i bruk i produksjonsarbeidet. Studiet viser hvordan de mindre erfarne produsentene arbeidet gjennom «prøving og feiling», mens de mer erfarne hadde klare intensjoner om hvordan både prosessen og produktet skulle bli på forhånd, og tok bevisste valg underveis. Studiet er viktig fordi det belyser hvordan tekniske ferdigheter og kjennskap til sjangre og uttrykksformer får betydning for hvordan ungdom tar i bruk ulike ressurser og strategier i produksjon, i en uformell setting hvor de selv må definere prosess og produkt.

I to større studier har forskere analysert filmer produsert av ungdom som bidrag til filmfestivalen Amandus. Disse studiene er interessante på flere måter. For det første er det grunn til å anta at flere av produksjonene som undersøkes i disse studiene er produsert av MK-elever, ettersom det har vært en utbredt praksis blant MK-lærere å oppfordre elevene til å sende inn bidrag (Gilje, 2005). For det andre ser disse studiene i motsetning til mye av den tekstorienterte forskningen på et stort antall produksjoner. Dette innebærer at de også belyser en bestemt produksjonspraksis (filmfestival), slik det kommer til uttrykk gjennom utvalget av tekster. Dette er relevant for min studie, ettersom jeg skal undersøke MK-elevens selvrapporterte tekster som uttrykk for praksis. Moseng og Vibeto (2012) har sett på 300 kortfilmer som har blitt sendt til Amandus filmfestival de siste 25 årene. Haugsbakk og Fritze (2012) analyser Amandus-bidrag etter år 2000. De belyser gjennomgående trekk ved disse tekstene, som de knytter til viktige praksiser i ungdoms tekstkultur. De viser hvordan tekstene fungerer som uttrykk for ungdommenes egne erfaringer med film gjennom *imitasjon* av tematiske og estetiske elementer fra filmkulturen. De peker på den digitale teknologien som en katalysator for ungdoms imitasjonspraksiser. Haugsbakk og Fritze (2012) viser gjennom analyser av nyere Amandus-bidrag (etter år 2000) hvordan *refleksive filmer* er sentrale i denne filmpraksisen. Disse filmene uttrykker ungdommenes egne betraktninger og refleksjoner over relevante problemstillinger knyttet til det å være ung, og til mer generelle aspekter ved samfunnet. De peker også på hvordan ungdommene gjennom disse filmene eksperimenterer med sjangerkonvensjoner og uttrykksformer, hvilket i følge Fritze og Haugsbakk uttrykker en refleksivitet i ungdommenes forhold til etablerte sjangre. Disse funnene er interessante for denne oppgaven fordi de rammer inn noen viktige trekk ved ungdoms filmproduksjon og viser hvordan ungdoms ressurser – enten det er estetiske erfaringer eller ferdigheter knyttet til digitale verktøy – tas i bruk på refleksive og kreative måter.

Når det gjelder studier av elevers digitale produksjoner i skolen, er disse viktige for å få innsikt i tekstpraksiser i skolefag. Det er gjort flere studier av elevers digitale historier (Haug, Jamissen, & Ohlmann, 2012). I en casestudie belyser Dagny Sjøhelle (2009) digitale historier i et historieprosjekt i ungdomsskolen. Hun beskriver kontekstuelle faktorer i dette prosjektet, hvor elevene lærte om sjangeren og hadde reflektert rundt hvordan modalitetene skulle tas i bruk for å tilpasses kontekst og publikum. Gjennom en tekstanalyse viser hun hvordan en elev formidler fagkunnskap gjennom denne sjangeren. Sjøhelle peker på at fordi sjangeren krever rekontekstualisering av kunnskap, må eleven gjøre kunnskapen til sin egen. Hun viser hvordan det at eleven trekker på erfaringer fra fritidspraksiser innebærer nye perspektiver på fagstoffet.

Ola Erstad & Kenneth Silseth (2008) belyser i et annet casestudie hvordan spenningsforholdet mellom elevenes erfaringer fra fritiden og normer og regler for tekstproduksjon i skolekulturen kommer til uttrykk i elevers digitale historier. Studiet viser hvordan denne tekstpraksisen skaper muligheter og begrensninger for elevene innenfor en formell kontekst. På den ene siden hvordan formatet på produktet innbyr til at elevene kombinerer digitale ressurser og at dette bidrar med en frihet i den estetiske og innholdsmessige utformingen. På den andre siden viser de også (gjennom intervjudata) at elevene opplever forskjeller mellom skole- og fritidsproduksjon. Elevene uttrykker at de ville gitt historien en annen form dersom den var laget på fritiden. Dette er et viktig funn fordi det synliggjør at elevene opplever normene og verdiene i skolekonteksten som strukturerende for hva som er legitime ressurser i en skoleproduksjon.

Det finnes også casestudier som sammenlikner elevtekster laget i en skoleoppgave. Disse er viktige fordi de belyser variasjonen innenfor rammene av samme institusjonelle kontekst. I en slik casestudie analyserer Birte Hatlehol (Hatlehol, 2012) MK-elevers digitale fortellinger i et prosjekt. Oppgaven i dette prosjektet var å gripe fatt i samfunnsproblemer de ønsker å ha innvirkning på, og uttrykke synspunkter i disse sakene gjennom digitale historier. Elevene arbeidet i grupper og fikk velge temaer innenfor gitte rammer. Gjennom analyser av elevenes fortellinger fant Hatlehol at elevene valgte ulike tematiske vinklinger og tok i bruk svært forskjellige fortellerteknikker og uttrykksformer i historiene. Studiet er et eksempel på hvordan MK-elever arbeider med temaer innenfor rammene av MK-fagets tekstkultur. Det viser at disse elevene tok i bruk sine kunnskaper og ferdigheter om produksjon på svært ulike måter i et prosjekt hvor de sto relativt fritt til å utforme produktene både tematisk og estetisk.



### 2.2.3 Etnografiske studier av MK-elevers digitale produksjonsprosesser

Erstad, Gilje og de Lange belyser MK-elevers arbeid med videoproduksjon gjennom flere casestudier (de Lange, 2010; O. Erstad et al., 2007b; Gilje, 2009, 2011).<sup>8</sup> Disse studiene viser *hvordan* elevene arbeider når de produserer tekster på MK. Gjennom videoobservasjon og interaksjonsdata er det mulig å belyse produksjonsprosessen som helhet og å zoome inn på hendelser i forløpet.

I sitt doktorgradsarbeid viser Gilje (2009) hvordan de digitale redigeringsverktøyene tas i bruk i MK-elevenes arbeid. Gjennom interaksjonsdata blir det tydelig hvordan verktøyene strukturerer elevenes arbeid med innhenting og bearbeiding av meningsressurser i produksjonene. I studiet undersøker Gilje på et mikro-nivå hvordan elever kombinerer og prøver ut ulike ressurser – egenproduserte eller hentet fra internett – og ved hjelp av softwaren skaper meningsbærende helheter gjennom ”iterative” prosesser. Han viser hvordan elevene redigerer innhentet materiale slik at det passer inn i og tilfører helheten nytt meningspotensiale. Gilje (2011) knytter denne typen arbeid med multimodale tekster til *remiksing*, som kulturelt fenomen i den digitale tekstkulturen.

Erstad et al (2007b) viser gjennom interaksjonsdata at MK-elevenes detaljnivå i arbeidet med å integrere bestemte elementer i produksjonene ikke nødvendigvis er betraktet som en legitim ressurs av læreren. Analysene synliggjør hvordan MK-elevene må rettferdiggjøre remiksingsaktiviteter ovenfor lærerne, og argumentere for at de bruker tid på å finne og rekontekstualisere ressurser. Forskerne peker på at dette uttrykker et spenningsforhold mellom elevenes erfaringer fra fritidspraksiser og skolekulturens praksiser. Studien viser at elevenes intuitive (og ofte implisitte) meninger om bestemte elementer ved produksjonen, derfor ofte må reforhandles innenfor konteksten den formelle læringsarenaen. Dette er interessant fordi det uttrykker hvordan mediefaget representerer andre normer enn elevene er vant til i fritidskulturen.

De Lange (2010) belyser i sitt doktorgradsarbeid et eksempel på et forløp hvor lærere og elever i en MK-klasse samarbeidet om å tilrettelegge for at elevenes kompetanser og ferdigheter får spille inn i planleggingen av et skoleprosjekt. Det skapes dermed en kontekst for produksjonsprosessene som tar høyde for elevenes medieerfaringer, og inkluderer disse

---

<sup>8</sup> Materialet er hentet fra de Lange og Giljes avhandlingsarbeid.

inn på et institusjonelt nivå i prosjektet. Dette studiet belyser hvordan den institusjonelle og fagspesifikke konteksten kan gjøres eksplisitt som en del av rammene for produksjonsaktivitetene.

## 2.3 Oppsummering og posisjonering

I dette kapittelet har jeg redegjort for ulike tilnærminger til å studere ungdoms digitale produksjonspraksiser, og gjennomgått norske studier som på ulike måter belyser forskjellige aspekter ved disse praksisene. Jeg har knyttet de gjennomgåtte studiene til tre ulike tilnærminger, som reflekterer ulike metodiske innganger. Disse studiene er relevante for min oppgave av ulike årsaker. Den første gruppen studier er viktige fordi de belyser ungdom som medieprodusenter og forutsetninger for produksjon i skolen. De belyser også digitale praksiser på den arenaen jeg retter fokus mot i denne oppgaven: fellesfag. Viktige funn her er at norsk, engelsk og samfunnsfag i videregående er de arenaene hvor elever bruker datamaskiner mest. Det er imidlertid ikke gjort funn som tilsier at det også er på disse arenaene hvor digital produksjon er mest utbredt. Et av de gjennomgåtte studiene er særlig viktig for mitt prosjekt, ettersom det belyser MK-elevers digitale produksjonspraksiser i mediefagene. Dette er viktige funn som jeg bygger videre på i denne oppgaven, når jeg skal forsøke å identifisere praksiser typiske for MK-faget i MK-elevenes arbeid i fellesfag.

Studier i den andre tilnærmingen har bidratt til å få fram viktige aspekter ved ungdoms medieproduksjon med utgangspunkt i selve produktene ungdom skaper. Samlet viser disse studiene at ungdoms medieerfaringer og kjennskap til medieproduksjon får ulik funksjon i ungdoms tekster på ulike formelle og uformelle arenaer. Studiene betoner betydningen av elevenes kunnskaper om den aktuelle sjangeren og relevante verktøy som avgjørende for produktet. Fritidens tekstkultur er spesiell fordi ungdom der skaper tekster om de temaene, og i de sjangerne de selv ønsker. I skolens tekstkultur er det fagets normer som skaper premisser for hva elevene velger å lage og hva tekstene skal handle om. Skolestudiene belyser at kontekst og formål er vel så viktige faktorer som elevenes erfaringer med produksjon, fordi normene regulerer hvordan elevenes kompetanser kommer i spill. Dette siste funnet er særlig relevant når jeg skal undersøke kompetente elevs tekster som uttrykk for literacy-praksiser i tverrfaglige prosjekter. Det trigger spørsmålet om hva slags kontekst for medieproduksjon som finnes der, og hvordan forholdet mellom MK-fagets tekstkultur og fellesfagene kommer til uttrykk i tekstene elevene skaper på denne arenaen.

Den tredje tilnærmingen består av studier som har undersøkt elevers produksjonsprosesser i ulike kontekster. Studiene jeg har gjennomgått her tematiserer hva som kjennetegner MK-elevers produksjonsprosesser, og er slik sett viktige som empiriske funn om produksjon i MK-faget. Disse studiene gir innblikk i hvordan medieproduksjon *foregår* innenfor rammene av mediefagets tekstkultur. Ved å trekke på ulike datatyper belyser forskerne hvordan elevene tar i bruk den digitale teknologien på den lokale læringskulturens premisser, og hvordan dette skaper muligheter og begrensninger for eksperimentering med ressurser og uttrykksformenes meningspotensial. Kombinasjonen av datatyper bidrar til å synliggjøre hvordan de institusjonelle forholdene innen denne tekstkulturen kommer til uttrykk på ulike nivåer. Studiene belyser eksempler på hvordan elevenes ferdigheter og kompetanser knyttet til uformelle praksiser reforhandles som *faglige* ressurser for meningsskaping innenfor rammene av mediefagets læringskontekst. I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke hvorvidt dette spenningsforholdet mellom praksiser fra ulike kontekster også kan identifiseres på tekstnivå, i en elevproduksjon som også omfatter tekstkulturen norsk.

## 3 To tilnærminger til literacy

Som jeg var inne på i forrige kapittel problematiserer de gjennomgåtte studiene ungdoms literacy-praksiser på ulike måter. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for perspektiver som har bidratt til å forstå literacy som et sett av *kulturelle praksiser* som er observerbare på ulike nivåer. I kapittelets andre del skal jeg gjøre rede for en multimodal analysetilnærming som skal belyse hvordan tekster kan brukes som empirisk inngang til å studere literacy.

### 3.1 Literacy som tekstpraksis

På 70- og 80-tallet begynte forskere innenfor ulike retninger å kritisere den tradisjonelle oppfatningen av literacy (Gee, 1996). Disse ville dekonstruere «Myten om literacy» (Graff, 1979, 2010). I følge kulturhistorikeren Henry Graff var denne myten opphav til satsningen på literacy i utdanningen, og tuftet på en naiv oppfatning om at det å utstyre mennesker med lese- og skriveferdigheter automatisk medfører økonomisk og sosial vekst i samfunnet. På 80-tallet ble det gjennomført flere psykologiske og sosialantropologiske studier som bidro til å skape et mer nyansert bilde av sammenhengen mellom literacy og læring og av literacy som fenomen. Samlet kan man si at dette feltet bidro med to viktige kritikker. For det første gjennom en kritikk av hva literacy *omfatter* som kapasitet. For det andre ved å utfordre forståelsen av hvor literacy er *lokalisert*.

Antropologen og språkforskeren Brian Street knyttet det tradisjonelle synet på literacy til det han kaller «an autonomous view of literacy» (Knobel & Lankshear, 2006; Street, 2003). I denne forståelsen betraktes literacy som grunnleggende ferdigheter individer enten *har* eller *ikke har*. Disse ferdighetene, enten det er snakk om den tekniske eller kognitive sidene av dem, kan i følge dette perspektivet læres og anvendes i mange ulike kontekster for ulike formål:

Armed with this «capacity», people apply a «neutral» technology in different ways and for different purposes. Within this model «literacy» refers to abstracted «skills» or «techniques» – mastery of the technology of alphabetic text/print – and learners are taught to encode and decode as preparation for reading and writing in diverse settings. (Knobel & Lankshear, 2006, s. 17)

Problemet med denne modellen er i følge Street at den ikke tar høyde for de sosiale, kulturelle og ideologiske aspektene ved lesing og skriving som praksiser. Lesing og skriving innebærer

langt mer enn nøytrale ferdigheter knyttet til å kode eller dekode symboler, setninger eller tekster. Street lanserte i stedet det han kaller «ideological models of literacy» (Street, 2003). Denne vektlegger at literacy varierer fra individ til individ, fra kontekst til kontekst og fra kultur til kultur. Dette perspektivet innebærer at literacy som fenomen ikke lar seg beskrive som ett fenomen, men må betraktes som ulike og kontekstspesifikke *literacies*. Streets egne studier av literacy i en iransk landsby synliggjorde også betydningen av det sosiale aspektet ved kontekstene hvor de forskjellige befolkningsgruppene tok i bruk tekster og symbolsystemer. Han fant at det å beherske bruken av tekster og symbolsystemer knyttet til bestemte aktiviteter er bestemt av de sosiale strukturene som preger settingen, og ikke av evnene til individene eller de tekniske ferdighetene alene. Literacy er i dette perspektivet ikke forstått som lokalisert i individer, men i selve den sosiale *praksisen* (Gee, 1996).

### 3.1.1 Å ta i bruk kulturelle redskaper i sosiale praksiser

Den ideologiske tilnærmingen til literacy har altså som premiss at literacy er situert i sosiale praksiser. Dette perspektivet har viktige epistemologiske implikasjoner, fordi det rører ved grunnleggende oppfatninger om kunnskap og om hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Praksisperspektivet i NLS er fundert på blant annet arbeidene til antropologene Sylvia Schribner og Michael Cole (1981).<sup>9</sup> Disse forskerne bygger videre på Vygotskys teorier om kunnskap og læring (Cole, 1996). I denne tradisjonen er grunntesen at all menneskelig aktivitet er *mediert* av ressursene vi tar i bruk (Säljö, 2001, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Det vil si at mennesket ikke forholder seg til omverden på en direkte, men på en indirekte måte. I alle former for interaksjon med omverdenen - tenkning, handling og kommunikasjon - tar vi i bruk ulike typer verktøy som former og medierer handlingene våre. I sosiokulturell terminologi kalles disse mellomleddene gjerne *kulturelle redskaper*. Disse kan være mentale eller fysiske, abstrakte eller materialiserte. Språk, symboler og tekster er viktige mellomledd når mennesker skal lære om og av verden rundt seg. Literacy innebærer å ta i bruk ulike typer redskaper forbundet med det å skape mening gjennom tekst (lesing OG skriving). Både språk, symbolsystemer, grammatikk og konvensjoner, kjennskap til grammatikk, språk, symboler og konvensjoner, tekster, samt ulike teknologier for å få tilgang på eller lage og distribuere tekster, er sentrale redskaper for literacy. De kulturelle redskapene

---

<sup>9</sup> Gjennom studier av Vai-folket i Liberia og deres læringspraksiser knyttet til sitt eget spesielle skriftsystem, har Schribner og Cole identifisert betydningen av de kulturelle og situasjonsbestemte betingelsene for literacy-praksiser.

er dynamiske, og preges av de typiske situasjonene de tas i bruk i, og den kulturen de springer ut fra. De formes av måtene de tas i bruk på i sosiale praksiser.<sup>10</sup>

*Praksis* er et uttrykk for de sosiale *arenaene* hvor bestemte typer aktiviteter og medieringsprosesser finner sted. Schribner og Cole (1981) identifiserte tre nivåer av redskaper som kjennetegner sosiale praksiser: teknologi, kunnskaper og ferdigheter. Bruken av disse er alltid betinget av selve formålet med aktivitetene og hva slags medieringsprosesser som er hensiktsmessige og meningsfulle i den kulturelle, sosiale og historiske konteksten. Literacy som *praksis* dreier seg altså om kontekstspesifikke måter å ta i bruk kulturelle redskaper på for å skape mening gjennom tekster:

Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use. The nature of these practices, including, of course, their technological aspects, will determine the kinds of skills («consequences») associated with literacy. (Schribner & Cole 1981, s. 236)

Her blir det tydelig at konteksten innvirker på *alle sider* av hva det innebærer å kunne lese og skrive. Kontekst kan slikt sett forstås som mer enn selve stedet for aktivitetene (Edwards, Biesta, & Thorpe, 2009). Både redskapene som tas i bruk, og selve måtene disse tas i bruk på er betinget av kontekstuelle faktorer som kultur, tid, sted og sosiale strukturer i den aktuelle praksisen (Wertsch, 1998). Å skape mening gjennom tekster er aktiviteter vi gjør på ulike arenaer, hvilket innebærer mange ulike formål for meningsskaping og mange ulike måter å ta i bruk symbolsystemer og tekster på. I dagens digitale kultur blir dette bildet enda mer komplekst fordi det stadig også utvikles nye teknologier og medium for å skape, lagre, bearbeide og formidle tekster gjennom. Når de kulturelle redskapene endres, forandres også forutsetningene for literacy-praksiser.

### 3.1.2 Literacy i en digital kultur

Med den digitale teknologien blir stadig *nye redskaper* for meningsproduksjon tilgjengelig. Digitale medier er svært komplekse kulturelle redskaper, fordi de impliserer flere «lag» av medierende redskaper (Säljö, 2006). De digitale verktøyene representerer på en side fysiske redskaper, som har en lang rekke bruksområder. Tradisjonelt har literacy stått i kontrast til

---

<sup>10</sup> Selve læringsbegrepet i sosiokulturell teori er forstått som internaliseringsprosesser hvor individer gradvis approprierer og etter hvert mestrer bruken av kulturelle redskaper, gjennom deltakelse i sosiale praksiser (Wertsch, 1998).

muntlige språklige redskaper og praksiser. Digital teknologi gjør det mulig å ta i bruk det som tidligere var utelukkende muntlige og umiddelbare representasjonsformer og uttrykksmåter i materialiserte tekster (Lankshear & Knobel, 2011). Verktøy som datamaskiner, mobiltelefoner og nettbrett kan brukes til å hente inn, ta opp, kode, lagre, bearbeide, dele og å lese innhold og tekster. Sammenliknet med tidligere tiders redskaper for literacy-praksiser fyller disse komplekse teknologiene derfor langt flere funksjoner.

Tilgangen på digitalt meningsmateriale og utstyr for å digitalisere og redigere materiale, innebærer at andre uttrykksformer enn skriften blir lettere tilgjengelig som materiale for literacypraksiser. Burn and Durran (2007) trekker fram fire trekk ved digitale praksiser som uttrykker de nye mulighetene digitale redskaper har i tekstproduksjon: *Iteration* omfatter muligheten til å arbeide med og bearbeide materialet i en nærmest uendelig redigeringsprosess. *Feedback* innebærer muligheten til å prøve ut og eksperimentere med materialet i redigeringsprosessen, og samtidig kunne «angre». *Convergence* innebærer muligheten for å integrere og arbeide med ulike typer innhold og uttrykksformer i samme redigeringsprogram. *Exhibition* innebærer muligheten for å vise fram arbeidet i ulike formater, på ulike plattformer og til ulike publikum.

De digitale verktøyene skaper premisser for hvordan literacy-praksiser *kan* foregå. Over tid vokser det fram nye, digitale praksiser som gjenspeiler de ovennevnte mulighetene for kommunikasjon og meningsskaping som de nye verktøyene tilbyr. Lankshear og Knobel (2006) peker på hvordan nye digitale praksiser både kjennetegnes av tekniske og sosiale aspekter. Med de nye tekniske mulighetene følger også nye *konvensjoner* for hvordan tekster skapes og tas i bruk. Disse er viktige *abstrakte redskaper*, som man må mestre for å kommunisere meningsfullt til ulike formål på ulike arenaer (Säljö, 2006).

Tilgjengeligheten av ulike typer meningsmateriale og verktøy for å integrere og redigere ulike typer innhold har imidlertid ulik verdi i sosiale praksiser. Digitale literacy-praksiser i mediekulturen kjennetegnes av multimodalitet, og representerer en forskyvning i bruken av ord til bilder og visuelle representasjoner i tekster (Kress, 2003; Mills, 2010). Karakteristisk for denne tekstkulturen er en ny bevissthet om at materiale for tekstproduksjon og meningsskaping kan hentes ut fra en sammenheng og gjenbrukes i en annen ved at det settes sammen til et nytt uttrykk (Lessig, 2008). Her har det oppstått et bredt spekter literacy-praksiser som kjennetegnes av digital remiksing. Dette kan betraktes som en ny form for

skriving, hvor redigering og bearbeiding av allerede eksisterende tekster eller materiale danner utgangspunktet for tekstproduksjon (Lankshear & Knobel, 2011).

I skolens literacy-praksiser er det klare prinsipper for hvordan andres materiale kan og bør brukes, og etablerte normer for hva slags typer modaliteter og sammensetning av disse som er hensiktsmessige når man skal skrive tekster i ulike fag (Rustad & Tønnessen, 2010). Når man her tar i bruk de samme digitale verktøyene kan det dermed oppstå et misforhold mellom måtene elevene er vant til å ta i bruk verktøyene på utenfor skolen og de sosialt aksepterte måtene å ta de i bruk på i skolen. Slik blir det å kjenne til hva som er aksepterte måter å ta i bruk redskaper på i *ulike sammenhenger* et viktig aspekt ved literacy (Lankshear & Knobel, 2011).

### **3.1.3 Institusjonelle diskurser som kontekster for literacy-praksiser**

I følge James Paul Gee (1996) deltar mennesker alltid i literacy-praksiser som medlemmer av *diskurser*. Diskurs referer her til “ways of being in the world” (s. 127). De ulike måtene å være i verden på er forbundet med sosialiseringprosesser. De kan forstås som roller mennesker spiller i ulike sosiale praksiser. Disse rollene har sin observerbare side som handlinger, språkbruk, tekster og ulike typer kulturelle redskaper som definerer praksisen. For å synliggjøre sammenhengen mellom selve rollene og de observerbare sidene de får i praksiser, skiller Gee mellom begrepene Diskurs (med stor «D») og diskurs (med liten «d»). Gee omtaler diskurser med liten «d» som “stretches of language that make sense” (ibid). Det vil si at diskurser er det observerbare «avtrykket» som Diskursene gir i den språklige meningen som skapes:

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and ‘artifacts’, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’, or to signal (that one is playing) a socially meaningful ‘role’.” (s. 131)

De språklige redskapene vi tar bruk og måtene vi bruker de på vil alltid uttrykke tilhørighet til eller signalisere medlemskap i sosiale grupper, praksiser og kulturer. Slikt sett er all tekstproduksjon diskursiv. I literacy-praksiser vil bestemte måter å ta i bruk språket på som ordvalg, sjangervalg, eller valg av framstillingsform, signalisere ulike verdier, holdninger og interesser som er bestemt av diskurstilhørighet. Diskursene representerer derfor viktige



kulturelle redskaper som aktivt kan brukes for å posisjonere seg, og skape seg en sosial identitet gjennom tekstsaking.

På samme måte som man skiller mellom primære og sekundære sosialiseringsarenaer, skiller Gee (1996) mellom primære og sekundære D/diskurser (s. 141). Den primære Diskursen er den første alle individer møter og sosialiseres inn i. Denne internaliseres med utgangspunkt i familiens og andre nære omsorgspersoners repertoar av måter å handle og samhandle på, både fysisk og verbalt. De sekundære Diskursene knytter Gee til institusjoner og praksiser som går utover den primære ansikt-til-ansikt-kommunikasjon i nære relasjoner. De kjennetegnes av spesifikke redskaper og praksiser som bygger på, men som likevel skiller seg fra de i primærdiskursene. Gjennom de sekundære Diskursene approprierer man gradvis alternative måter å være i verden på, alternative praksiser å delta meningsfullt i, med tilhørende alternative språklige redskaper å forstå og kommunisere om verden gjennom. Argumentet til Gee er at Diskursene vi kjenner til og har erfaring med danner utgangspunkt for de språklige ressursene vi velger å bruke i all meningsskaping. Diskurser danner derfor både kontekst og tolkningsramme for literacy-praksiser.

Forholdet mellom literacy, de sosiale praksisene som tekster skapes innenfor og Diskursene som tekstsakeren identifiserer seg med, er i denne forståelsen komplementært: «Language is but ‘a piece of the action, and a social action is constituted as a social practice with value and meaning only in and through the Discourse of which it is a part (...)» (Gee 1996, s. 149). Gee understreker her at tekster først får mening i lys av den konkrete sosiale praksisen som meningsskapingen inngår i, og i det større bildet av hvordan det uttrykker måter å være i verden på. Den sosiale praksisen regulerer hva slags diskurser som er relevante ressurser i meningsskapingen. For eksempel vil faglig tekstproduksjon i skolen uttrykke at bestemte literacy-praksiser er mer relevante enn andre (Gee & Hayes, 2011). Skolens literacy-praksiser kjennetegnes av spesifikke faglige og institusjonelle D/diskurser. Disse regulerer elevenes måter å skape mening gjennom tekster på, gjennom normer for hva slags innhold som er legitimt, og kriterier for hvordan innholdet bør representeres.

Gee forstår literacy som “mastery of secondary discourses” (1996, s. 143). Gjennom deltakelse på stadig flere sekundære arenaer lærer man å kjenne stadig flere diskurser, og man tar i bruk og lærer seg å delta i et økende mangfold av literacy-praksiser. I følge Gee utvikles først en funksjonell evne til å bruke sekundære diskurser, som kan videreutvikles til full kontroll over diskursen (ibid). Når en person tar i bruk sekundære diskurser for å forstå,

analysere eller kritisere andre sekundære diskurser, har literacy i følge Gee blitt *powerful* (s. 143). Dette innebærer å mestre og å ha meta-kunnskap, praktisk erfaring og analytisk innsikt i begge diskursene. På denne måten kan literacy også bli en medierende ressurs for å skape nye diskurser og for å utvikle og utvide eksisterende diskurser.

### 3.1.4 Literacy-praksiser som forskningsobjekt

For å forstå literacy er det i følge Barton og Hamilton nødvendig å undersøke «what people do with literacy» (Barton & Hamilton, 1998, p. 6). Det innebærer å undersøke hvordan mennesker tar i bruk de redskapene, kunnskapene og ferdighetene som definerer en gitt praksis. Sentrale spørsmål i denne sammenheng er: Hva er formålet med meningsskapingen? Hvilke kulturelle redskaper er involvert? Hva er sosialt aksepterte måter å ta i bruk disse formålmessig på innenfor den sosiale konteksten? Å belyse slike komplekse fenomener stiller krav til forskningsmetodene og måtene man tilnærmer seg dem empirisk. Man har innenfor NLS etter hvert også utviklet en forståelse av på hvilke nivåer det er mulig å observere literacy.

I følge Street er det hensiktsmessig å skille mellom *literacy practice* og *literacy events*, for å differensiere mellom literacy som fenomen på ulike tidsskalaer (Street, 2003). Som jeg har redegjort for forstår man literacy-praksiser som kontekst-spesifikke måter å samhandle med tekst på. Det er slikt sett *mønstrene* for hvordan redskapene tas i bruk som definerer literacy-praksiser (Lankshear & Knobel, 2011). Med Gees perspektiv kan vi si at Diskursene regulerer disse mønstrene. De er ikke observerbare i seg selv, men manifesterer seg over tid gjennom konkrete teksthendelser hvor deltakerne handler med tekster på spesifikke måter. Ved å se på mange enkeltstående tilfeller av bestemte måter å handle med tekster på – mange tekstepisoder – kan man danne seg et bilde av det større mønsteret av literacy-praksiser. Barton og Hamilton har pekt på at literacy-praksiser også kommer til uttrykk gjennom selve *tekstene* mennesker tar i bruk til ulike formål (Barton & Hamilton, 1998). Selv om tekstene kun i begrenset grad uttrykker hvordan mennesker har tatt disse i bruk, representerer de det språklige avtrykket som Diskursene får i ulike teksthendelser (jf. 3.1.3). Tekster danner dermed en analytisk inngang til teksthendelser også *etter* de har funnet sted. De utgjør også en empirisk inngang til literacy-praksiser slik de konstitueres gjennom mange teksthendelser over tid og i spesifikke institusjonelle kontekster.

Perspektivet jeg har beskrevet her danner utgangspunkt for å forstå MK-elevens literacy-praksiser i denne oppgaven. Innenfor literacy-forskningen er det vanlig med etnografiske tilnærminger, gjerne med kombinasjoner av observasjons- interaksjons- og tekstdata som empirisk inngang. I metodekapittelet drøfter jeg hvordan jeg i denne oppgaven skal bruke datatypene jeg her har tilgjengelig for å undersøke ulike sider ved MK-elevens literacy-praksiser.

## 3.2 Literacy i multimodale tekster

Oppfatningen om at literacy kommer til uttrykk gjennom hva mennesker gjør med tekster har ført til en interesse for å belyse literacy-praksiser gjennom et tekstperspektiv. Innenfor NLS har multimodalitet blitt et viktig tema for å kunne håndtere analytisk at nye tegnsystemer kommer i bruk i literacy-praksiser (Jewitt & Kress, 2003). Den digitale teknologien gir muligheter for å kombinere tegnsystemer på nye måter og ved hjelp av en rekke redigeringsverktøy for tekst. I NLS har forskere utviklet en analytisk tilnærming for å forstå teksttypene som dominerer nye literacy-praksiser.

### 3.2.1 Semiotiske ressurser i multimodal tekstproduksjon

Det multimodale perspektivet i sosiosemiotikken blir gjerne omtalt med referanse til Gunther Kress og Theo van Leeuwen (Kress, 2003, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005). De har skapt en kommunikasjonsmodell innrettet mot å belyse tekster som uttrykk for semiotiske prosesser hvor et bredt spekter tegn og tegnsystemer tas i bruk for å skape mening i sosiale praksiser (Løvland, 2006). Det *sosiale* ved den sosiosemiotiske tradisjonen ligger i anerkjennelsen av at bruken av tegn både former og blir formet over tid, ved at mennesker *tilpasser* sine måter å skape mening på i konkrete situasjoner (Tønnessen, 2010). En viktig implikasjon av dette er at tegn aldri har en *gitt* betydning, men får betydningspotensiale gjennom måtene de tas i bruk på (Van Leeuwen, 2005). Sentralt i det multimodale perspektivet er at mennesker i dag i økende grad *velger* å ta i bruk de tegnene og ressursene som er tilgjengelig og kjent for dem når de skal kommunisere med andre gjennom tekster (Kress, 2010). Ressursene som tas i bruk kalles *semiotiske ressurser*. Van Leeuwen (2005) definerer semiotiske ressurser som:

(...) the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by

means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware or software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc. (s. 3)

Semiotiske ressurser kan altså betraktes som en kategori av kulturelle redskaper som vi bruker til å *representere* mening med i literacy-praksiser. De har fått sitt betydningspotensiale gjennom bruk over tid i menneskelig samhandling knyttet til bestemte praksiser, og er derfor kulturelt situerte på samme måte som redskapene vi bruker for å produsere dem. I et multimodalt perspektiv er potensialet i ulike semiotiske ressurser knyttet til hvilke *funksjoner* de kan fylle i bestemte kontekster og praksiser (Kress, 2010).

Hvordan tekster kan bidra til å realisere disse funksjonene er et spørsmål om hvordan semiotiske ressurser er organisert og formet innenfor kulturen, og innenfor en konkret tekst.<sup>11</sup> I følge Kress (2010) er *diskurs* viktige overordnede semiotiske ressurser som former produksjon og organisering av tekster i kulturen. Diskurser refererer i følge Kress til institusjoner og kunnskapene de produserer om spesifikke sider ved verden (s. 110). Institusjoner representerer spesifikke måter å koble mening med form på, som innvirker på deltakernes forståelse av og reproduksjon av kunnskap gjennom tekster.

*Sjanger* er en annen type semiotisk ressurs for meningsproduksjon. Kress beskriver sjanger som en semiotisk ramme (*frame*) som regulerer den semiotiske interaksjon mellom mennesker (Bezemer & Kress, 2008). Sjanger er en ressurs som regulerer tekstnormer, og som gir tekster status knyttet til spesifikke sosiale funksjoner (Selander, 2008). Som semiotisk ressurs gjør sjangre det derfor enklere for mennesker å kommunisere gjennom tekster i ulike praksiser.

*Modalitet* (mode) refererer til semiotiske ressurser som organiserer og former mening (Kress, 2009). Disse kvalitetene er betydningsfulle for hvordan tegn fungerer som meningsbærende ressurser i literacy-praksiser. Bilder, skrift, layout, og tale er eksempler på modaliteter. Den grunnleggende antakelsen i det multimodale perspektivet er at mening skapes på tvers av modaliteter (Kress, 2010). I det multimodale perspektivet er man opptatt av potensialene

---

<sup>11</sup> Det multimodale perspektivet er tuftet på en grunnleggende antakelse at tekster alltid fyller tre funksjoner *uavhengig* av hvilken sosial praksis de opptrer i. For det første at de alltid representerer noe – et aspekt ved verden (ideatonal). For det andre at det alltid skaper eller vedlikeholder sosiale relasjoner mellom deltakerne i kommunikasjonen (interpersonal). For det tredje at det organiserer informasjon etter konvensjonelle mønstre slik at de gir mening i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen (textual). Ved å rette fokus mot hvordan tekster uttrykker disse funksjonene blir spesifikke sider ved literacy-praksisene de forekommer innen også synlig.

modalitetene har for meningsskaping, både i seg selv og i kombinasjon. Modalitetene har spesifikke modale ressurser (Bezemer & Kress, 2008), som former meningsmaterialet til forståelige tegn innenfor ulike tegnsystem. Disse er kulturelle koder som regulerer hvordan mening skapes og tolkes i literacy-praksiser.

Modaliteter kan gjøre ulike typer arbeid i tekstlig kommunikasjon. Dette knyttes til at de har ulik egnethet – ulik *affordans* (Kress, 2010). Affordans er ikke et objektivt mål, men bestemmes av funksjonene modalitetene har innenfor spesifikke domener, fellesskap og praksiser, og hvilken funksjon de har i konkrete tekster. Affordans er kulturelt betinget, men handler også om egnethet på et ontologisk nivå, knyttet til det Kress (2003) kaller *epistemological commitment*. Dette innebærer at samme type innhold ikke *lar seg* formidle på samme måte gjennom ulike modaliteter. Et bilde vil for eksempel være egnet for å gjengi hvordan en bilmotor ser ut. En tekst vil på sin side kunne gjengi hvordan motoren fungerer. Modaliteter betegnes gjerne som sterke eller svake, etter kvaliteten på koplingen mellom uttrykk og innhold (Løvland, 2007).

### 3.2.2 Tekster som uttrykk for semiotiske prosesser

For å identifisere sentrale kjennetegn ved multimodale literacy-praksiser, har Kress og Van Leeuwen identifisert fire semiotiske «strata» som preger multimodal tekstsikaping: diskurs, design, produksjon og distribusjon. (Kress & Van Leeuwen 2001). Disse representerer ulike dimensjoner ved meningsskaping, og bidrar til å forstå tekster som resultat av komplekse semiotiske prosesser: “(...) meaning is made not only with a multiplicity of semiotic resources, in a multiplicity of modes and media, but also at different ‘places’ within each of these” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 111). Slik jeg forstår disse kan de to første knyttes til utvalg og organisering av innhold, mens de to siste handler om prosesser knyttet til de uttrykksmessige sidene ved tekstproduksjon. Inndelingen er nyttig fordi den synliggjør hvordan meningsskaperen foretar *valg* på ulike nivåer i produksjonsprosessen. Disse valgene tar tekstsikaperen ut i fra intensjonen med teksten, tilgjengeligheten av semiotiske ressurser og antakelser om hvordan teksten vil bli mottatt (Kress, 2010).

All meningsskaping har et formål om å representere noe – som kan gi mening for andre. Derfor er utgangspunktet for semiotiske prosesser alltid diskursivt (jf 3.2.1). I følge Kress og van Leeuwen kan diskursive konvensjoner være mer eller mindre rigide innenfor ulike domener (2001, s. 60). I tekstproduksjon vil diskurser strukturere hva meningsskaperen velger

å representeres og hvordan. Meningsskaperne har gjerne kjennskap til forskjellige diskurser (jf. 3.1.3), hvilket vil få betydning for hvordan han vurderer på hvilke måter han best kan representere et innhold på gjennom tekst. Han må også forholde seg til mottakerens antatte erfaringer og kjennskap til diskurser, og til spørsmålet om hvordan budskapet vil bli mottatt. Her er sjanger et viktig verktøy for å organisere innholdet (Burn & Parker, 2003).

Det andre stråket i Kress og Van Leeuwens modell er *design*. I det multimodale perspektivet har design en overordnet rolle som semiotisk prosess (Kress, 2010). I en konkret teksthendelse kan design betraktes som tekstskaperens overordnede *plan* for hvordan å realisere det man vil formidle gjennom teksten i en gitt kommunikasjonssituasjon (Jewitt & Kress, 2003). Utgangspunktet for denne prosessen er samspillet mellom tekstskaperens intensjoner med meningsskapingen og tilgjengelige semiotiske ressurser. Design handler om hvordan tekstskaperen *velger* å realisere diskurser gjennom spekteret av tilgjengelige semiotiske ressurser (Kress, 2010). Dette foregår gjennom at tekstskaperen velger hvilke modaliteter som på en effektiv måte kan representere diskursen. Det innebærer prosesser hvor meningsskaperen reflekterer over affordansen (Jf 3.2.1) til modaliteter og materielle ressurser, i henhold til intensjonen med meningsskapingen, og antakelser om mottakeren og kommunikasjonssituasjonen. Fordi de semiotiske ressursene som tas i bruk er i seg selv er diskursive og situerte, omfatter designprosesser slik sett både reproduksjon og rekontekstualisering av diskurser (Kress og van Leeuwen, 2001, s. 21).

For at designet skal kunne materialiseres og bli tilgjengelig for andre, må det gå fra et abstrakt nivå til et produkt. Et multimodalt design kan imidlertid gis ulike framstillingsformer. Derfor innebærer valg av medium for designet også et avgjørende valg. Gjennom multimodal *produksjon* knyttes designet til materielle ressurser (Kress & Van Leeuwen 2001, s 66). Fordi også medium og produksjonsverktøy har ulik affordans, blir spørsmålet om hvilke verktøy som er tilgjengelige for meningsskaperen også sentralt for hvordan meningen realiseres. På samme måte som semiotiske ressurser, har også selve verktøyene som brukes til å ta opp, bearbeide, redigere og produsere forskjellige tekstlige uttrykk i multimodale meningsskappingsprosesser ulik affordans. Produksjon spiller derfor en selvstendig rolle i kommunikasjonssituasjoner, og er ikke bare en praksis som er underordnet det å uttrykke designet: "(...) meaning does not only reside in discourse and design, it also resides in production" (2001, s. 68).

Det fjerde stråket i Kress og Van Leeuwens kommunikasjonsmodell er *distribusjon* av tekster. Digitale medier representerer muligheten for å lagre og dele ferdige produkter (og produkter) under arbeid. Dette innebærer muligheten for nye og større publikum for egne produksjoner. Samtidig innebærer materiale som er distribuert på nett muligheten for gjenbruk av materiale i nye designprosesser. Innholdet kan på et senere tidspunkt hentes ut av sin sammenheng eller brukes i sin helhet på en slik måte at det inngår som meningsmateriale i en ny meningsskappingsprosess. Slik skaper digitale distribusjonspraksiser viktige implikasjoner for meningsskaping, ved at de gjør det mulig å ta i bruk meningsmateriale fra digitale tekster som semiotiske ressurser i nye designprosesser (Lankshear & Knobel, 2011).

I digitale produksjonspraksiser smelter ofte de semiotiske prosessene sammen, slik at meningsskaperen designer og produserer samtidig eller om hverandre (jf 3.1.2). Burn og Durran (2007) foreslår *tolkning* (interpretation) som en femte funksjon som preger tekstproduksjon. Produksjon av tekster er alltid forbundet med tolkningsprosesser. I det multimodale perspektivet er det en sentral oppfatning at tolkning av tekster *også* er en designprosess (Kress, 2010). Tidligere erfaringer med tekster vil prege måtene man forstår og bruker semiotiske ressurser på. Tolkning danner derfor utgangspunkt for hva og hvordan meningsskaperen foretar valg, fordi det former oppfatningen av ressursenes affordans. Denne dimensjonen blir særlig relevant fordi digitale verktøy gjør det mulig å anvende meningsmateriale fra andre kontekster i eget arbeid. Materiale fra digitalt distribuerte tekster kan bearbeides, redigeres og manipuleres slik at de kan inngå som semiotiske ressurser i nye produksjoner.

### **3.2.3 Multimodal design i skolen**

I lys av det sosiale perspektivet på literacy jeg har presentert innledningsvis i dette kapittelet, er det grunn til å stille spørsmål ved hvordan multimodale designprosesser relaterer seg til kontekster hvor literacy-praksiser er sterkt regulert grunnet institusjonelle føringer. Design kan betraktes som prosesser hvor hele spekteret av meningsskaperenes literacies innvirker på kommunikasjonssituasjonen. Literacy blir i et slikt perspektiv meningsskaperens samlede sett av ressurser for å imøtegå spørsmålet om hvilke diskurser, hvilke uttrykksformer (modaliteter, sjanger og medium), og hvilke verktøy som er hensiktsmessige i en gitt situasjon der en skoleoppgave skal løses i en skolekontekst. På mange måter står multimodale designprosesser slik de framkommer i det multimodale perspektivet i sterk kontrast til tekstproduksjon i

skolefaglige literacy-praksiser. I skolen er det semiotiske arbeidet først og fremst regulert av faglige formål, og ikke av tegnskaperens interesser. Dette skaper spesifikke forutsetninger for design (Selander, 2008). Normene og reglene i formelle literacy-praksiser begrenser hva slags typer literacies som er relevante for de semiotiske prosessene (jf. 3.1.3). Også i arbeid med multimodal tekstproduksjon er det ofte mindre rom for at elevene kan designvalg, ettersom kriteriene for hvilke modaliteter som skal inngå ofte er satt (Tønnessen, 2012).

Innenfor denne sosiale konteksten er elevenes tekstproduksjon forbundet med formål om å produsere tegn på læring i spesifikke fag (Selander, 2008). Elevene skaper tekster som skal representere *hva de kan eller har lært*. Sentralt i disse praksisene er derfor å velge ut et stoff som er relevant for oppgaven og omforme dette til en tekstlig helhet. Tekstskaping i skolen innebærer ofte at elever arbeider med å representere meningsmateriale knyttet til skolefaglige temaer. Dette innebærer gjerne en rekontekstualisering av et bestemt meningsinnhold innenfor en pedagogisk kontekst. Dette innebærer prosesser hvor elever skaper mening på basis av allerede eksisterende ressurser, som de må velge ut, representere og organisere i tekst. I det følgende skal jeg presentere et analyseverktøy som kan bidra til å belyse hvordan denne spesielle formen for semiotiske prosesser foregår innen og på tvers av modaliteter.

### **3.2.4 Oversetting av meningsmateriale som semiotisk prosess**

Kress (2010, pp. 124-130) har betegnet det å representere meningsmateriale i nye kontekster som oversetting av mening (*translation*). Slik oversetting kan i følge Kress foregå enten innenfor eller på tvers av modaliteter. Kress og Bezemer refererer til Bernsteins (1996) teorier om *rekontekstualisering*, for å forklare hvordan diskurser omformes når de fraktes fra et domene til nye sosiale praksiser (ref. i Kress og Bezemer, s. 183). Kress peker på at oversetting av meningsmateriale derfor alltid innebærer en forandring i mening.

Når rekontekstualisering av meningsmateriale foregår innenfor samme modalitet kalles det i følge Kress transformasjon (*transformation*). Slike semiotiske prosesser innebærer en re-arrangering (*re-ordering*) av meningsmateriale (Kress, 2010), hvor det ikke forekommer endringer i modalitet. Det kan likevel representere endringer i sjanger og diskurs. Det kan for eksempel være når elever skriver skriftlige tekster om et tema på bakgrunn av skriftlige kilder. I slike sammenhenger er oversettingen basert på å restrukturere tekst og ord, slik at framstillingen er hensiktsmessig innenfor den nye konteksten hvor tekstskaperen har en intensjon om å formidle et gitt innhold.



Man kan imidlertid også tenke seg en at meningsmateriale gjenskapes innenfor en annen modalitet eller et annet ensemble av modaliteter enn det opprinnelig var framstilt gjennom (Kress, 2010). Denne formen for oversetting av meningsmateriale kalles transduksjon (*transduction*) (Bezemer & Kress, 2008). Eksempler på denne typen rekontekstualisering er når elever lager en film om en historisk hendelse de har lest om for eksempel i en bok. Dette innebærer en annen type semiotisk prosess, ettersom det innebærer substansielle endringer i semiotisk *enhet*. Innholdet elevene leser som skrift må tolkes og tilpasses formidling slik at det kan realiseres innenfor filmens modaliteter. Bezemer og Kress peker på at denne formen for oversetting av mening ikke er noe kvalitativt nytt, men at nye medier har skapt nye forutsetninger for denne formen for semiotiske prosesser. Nye verktøy for tekstproduksjon innebærer muligheten for å framstille innholdet i en tekst som nytt multimodalt design, med andre modaliteter og i et annet medium.

Transduksjonsprosesser innebærer at meningsskaperen må ta en rekke valg knyttet til hvordan meningsmaterialet kan realiseres innenfor det nye designet. Overgangen fra et sett av modaliteter til et annet innebærer alltid en endring i mening, fordi modalitetene har ulike affordans (jf. 3.2.1). Forskjellene mellom modalitetene innebærer at muligheter og begrensninger ved det nye designet må vurderes. Når meningsmateriale oversettes fra en modalitet til et multimodalt ensemble må også designeren ta valg knyttet til det multimodale samspillet (Løvland, 2006). Modalitetene kan ha ulike roller i å representere meningsmaterialet. En modalitet kan være bedre egnet enn en annen til å bære den største delen av informasjonsbyrden, mens andre modaliteter kan ha en utdypende eller utvidende funksjon. (Kress, 2003)

Bezemer og Kress (2008, pp. 184-186) peker på fire prinsipper som opererer når meningsmateriale skal rekontekstualiseres innenfor andre modaliteter og medium: For det første må tekstskaperen foreta en utvelgelse (*selection*) av hva slags meningsmateriale fra teksten slik den forekom i den opprinnelige konteksten som er relevant og hensiktsmessig å representere i den nye konteksten. Denne utvelgelsen foregår med hensyn til modale ressurser i den nye konteksten. Videre må elevene arrangere (*arrangement*) meningsmaterialet i henhold til modalitetene i det nye designet. Dette innebærer å ta valg knyttet til rekkefølge og organisering. Arrangering av meningsmateriale innebærer også å velge hvilke elementer (ved meningsmaterialet) som skal tillegges viktighet ovenfor andre deler (*foregrounding*). Det som har vært i forgrunnen i den opprinnelige konteksten er ikke nødvendigvis mulig eller

hensiktsmessig å trekke fram i den nye. Disse valgene innebærer også å vurdere hvilke modale ressurser som kan bidra til å trekke oppmerksomheten mot det som er viktig. Tekstskaperen må også foreta valg knyttet til hvordan sosiale relasjoner (*social relation*) ved meningsskapingen påvirkes av overgangen fra en kontekst og et sett av modaliteter til en annen til en annen. Her kan den nye konteksten eller det nye designet kreve en sosial reposisjonering enten innad i teksten, gjennom sjangervalg, eller i settingen hvor teksten distribueres.

I multimodale designprosesser forekommer gjerne elementer av både transformering og transduksjon. Man kan derfor forstå disse som to integrerte prosesser i arbeid med å *re-designe* mening (Gilje, 2010). Dette innebærer alltid oversetting og rekontekstualisering av meningsmateriale enten innen eller på tvers av modaliteter. Digitale verktøy gjennomsyrrer alle de semiotiske stratene (jf. 3.2.2) i multimodale designprosesser. Redesign av mening kan derfor betraktes som en remiksing-prosess, hvor man *prøver ut* meningsressurser fra ulike diskurser i arbeidet med å realisere den intenderte meningen (Gilje, 2011).

Det teoretiske rammeverket som har blitt presentert i dette kapitlet vil hjelpe meg i å undersøke MK-elevenes literacy-praksiser, slik de kommer til uttrykk gjennom dataene jeg skal belyse i denne oppgaven. Hvordan det teoretiske rammeverket står i samsvar med metodene og analysene i denne oppgaven er temaet i neste kapittel.

## 4 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign, å gi innblikk i framgangsmåter i forbindelse med planlegging, gjennomføring og analysearbeidet. Hensikten er å synliggjøre både prosessen, og de refleksjoner som har fulgt arbeidet. Innledningsvis redegjør jeg for valg av forskningsstrategi og diskuterer fordeler og ulemper med å kombinere metoder i ett og samme forskningsprosjekt (4.1). Videre redegjør jeg for framgangsmåter i planlegging og gjennomføring av spørreundersøkelsen, og diskuterer hvordan jeg har tilnærmet meg datamaterialet (4.2). Deretter gjør jeg rede for arbeidet med de kvalitative dataene, og forklarer hvordan jeg har gått fram i forbindelse med tekstanalysen (4.3). Så diskuterer jeg studiets validitet og reliabilitet (4.4). Avslutningsvis tar jeg opp de etiske betraktningene i forbindelse med prosjektet (4.5).

### 4.1 Forskningsstrategi

#### 4.1.1 Å kombinere metoder

Et velkjent tema i vitenskapshistoriske framstillinger er spenningsforholdet mellom bruk av kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative og kvantitative metoder blir gjerne betraktet som to atskilte tradisjoner som forutsetter visse vitenskapsfilosofisk ståsted og spesifikke metoder (Befring, 2002). Flere har imidlertid pekt på at dette skillet baserer seg på konvensjonelle oppfatninger heller enn på praksis (Bergman, 2008). I dag er det svært vanlig å kombinere ulike metodiske tilnærminger i forskningen, blant forskere med ulike ontologiske og epistemologiske perspektiver (Backe-Hansen & Frønes, 2012; Lund, 2012). I kapittel 2 har jeg vist at forskningsfeltet som denne oppgaven skriver seg inn i også er preget av ulike empiriske tilnærminger. Bidragene i dette feltet er i stor grad preget av casestudier, som enten har et tekstanalytisk eller etnografisk fokus. Det finnes få kvantitative studier som undersøker ungdoms produksjonspraksiser, med unntak av forløperen til spørreundersøkelsen i denne oppgaven. Med denne studien ønsker jeg å kombinere kvantitative og kvalitative data i ett og samme prosjekt. Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg diskutere fordelene og ulempene med å kombinere metoder.

En klar fordel ved å kombinere innsamlingsmetoder er at det gjør det mulig å fange opp ulike aspekter ved det fenomenet man studerer, ettersom ulike empiriske innganger også har ulik

affordans som verktøy i forskningsprosesser. Kvantitative metoder er særlig egnet til å belyse *strukturer og mønstre* i et materiale. Oftest vil man i kvantitative studier ta sikte på å samle inn data som kan *tallfestes* eller kvantifiseres, selv om ambisjonsnivået i analysene kan variere (Østbye, Helland, Knapskog, & Larsen, 2007). Å stille de samme spørsmålene til et representativt utvalg av personer innbyr til å generalisere og å trekke statistiske slutninger om populasjoner. Denne typen generalisering er ikke vanlig å gjøre innenfor kvalitative metoder (Gentikow, 2005). Disse kjennetegnes på sin side ved at de gir åpenhet og nærhet til fenomenet (Befring, 2002). Fordi kvalitative data som regel skaffer fyldigere og mer detaljerte data, er de spesielt egnet til å få *dyp innsikt* i fenomener (Postholm, 2005). Fordi det er ønskelig med en åpen og rik empiri, er det svært vanlig å samle inn forskjellige typer datatyper (jf. Etnografiske retninger, 2.1), også kvantitative (Befring, 2002). Slik sett er kvalitative og kvantitative metoder komplementære i det at de representerer ulike innfallsvinkler til å studere et fenomen. Kombinasjonen av datatyper innebærer at man skaper seg flere nivåer og innfallsvinkler for analysearbeidet.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å tilrettelegge for at de ulike datatypene kan utfylle og berike hverandre. Jeg ønsker å studere praksiser på en spesifikk arena som det ikke finnes mye forskningsmessig kunnskap om fra før, og ønsker derfor å få både bredde- og dybdekunnskaper. Jeg har lagt opp til at spørreundersøkelsen kan gi meg breddekunnskaper, som jeg til dels også vil forsøke å tallfeste på en slik måte at det er mulig å slutte noe om praksis blant MK-elever. Samtidig ønsker jeg også å supplere denne kunnskapen med kvalitative data, som skal gi utfyllende og kontekstspesifikk kunnskap.

En slik tilnærming innebærer imidlertid også økt risiko for fragmentering (Bakketeig, 2012), og kanskje særlig i et lite prosjekt som en masteroppgave er. Det er derfor overordnet å skape konsistens mellom metodevalg og problemstillingene jeg ønsker å belyse. I kombinasjonen av metoder har det derfor vært nødvendig å reflektere over hvordan de ulike datatypene belyser forskningsspørsmålene – hver for seg og i sammenheng. Å skape sammenheng dreier seg ikke minst om det som kalles *triangulering* (Hammersley, 2008). Tradisjonelt har trianguleringsprinsippet dreid seg om hvordan kombinasjonen av metoder er egnet til å *verifisere* forskningsfunn framkommet gjennom ulike datatyper eller metoder. Triangulering har imidlertid en annen status innen etnografiske tilnærminger, hvor det gjerne fungerer som verktøy for å utvikle analytiske temaer (Fetterman, 2010). Triangulering er i denne forstand knyttet til det Rossman og Wilson (1994) betegner som *Utdyping* (ref. i Bakketeig, 2012)

heller enn verifisering. Dette er også siktemålet med å kombinere metoder i mitt prosjekt. Ved å undersøke MK-elevenes praksiser i tverrfaglige prosjekter gjennom både en spørreundersøkelse og en tekstanalyse, får jeg et mer utfyllende bilde av fenomenet. Fordi de to datatypene kan belyse ulike sider ved literacy-praksiser, skaper det mulighet for to analytiske nivåer i oppgaven.

Et annet kohesjonsprinsipp i min studie er det Rossman og Wilson kaller *Initiering* (ibid). Fordi spørreundersøkelsen er en representativ studie, skaper den et bakteppe å forstå det kvalitative materialet i lys av. Det innebærer at jeg kan si noe om hvorvidt det kvalitative datasettet er representativt for praksis på MK i bredere forstand. Denne typen vekselvirkningen er ikke mulig på bakgrunn av enkeltstående etnografiske eller tekstanalytiske studier. Disse kan imidlertid initiere nye representative studier, slik tilfellet var med spørreundersøkelsen *Morgendagens Medieprodusenter* (O. Erstad et al., 2007a), som spørreskjemaet i denne oppgaven bygger videre på. Undersøkelsen ble utarbeidet med utgangspunkt i etnografiske casestudier, som Gilje og de Lange gjennomførte i forbindelse med sine doktoravhandlinger (de Lange, 2010; Gilje, 2009). Spørreundersøkelsen fungerte slik sett som et verktøy for å undersøke om funn fra de kvalitative studiene var representative for MK-elevens praksiser generelt. I mitt prosjekt har jeg latt meg inspirere av dette, men forsøkt å få til en vekselvirkning mellom kvantitative og kvalitative data innenfor en og samme studie.

#### **4.1.2 Forskningsdesignet i denne studien: formål og begrensninger**

Dataene fra spørreundersøkelsen skal tjene to siktemål (jf. forskningsspørsmålene). Disse tilsvarer to analytiske nivåer i oppgaven. For det første skal de bidra til å belyse fellesfag der elevene opplever at deres kompetanser fra mediefeltet er mest relevant. I tillegg sier svarene i spørreundersøkelsen noe om produksjonspraksiser på disse arenaene. På dette analysenivået belyser jeg institusjonelle praksiser. For det andre skal dataene fra spørreskjemaet bidra til å belyse tekstpraksiser gjennom å undersøke *hva* elevene produserer i tverrfaglige prosjekter. På dette nivået er jeg altså ute etter å identifisere praksiser på en spesifikk arena hvor elevene arbeider med spesifikke fellesfag og MK-fag samtidig. Siktemålet med de kvalitative dataene er også forbundet med dette analysenivået, og skal bidra til å utdype og illustrere funnene fra spørreundersøkelsen gjennom en teksttilnærming (Jf 2.1).

I 3.1.4 redegjorde jeg for hvordan man innenfor New Literacy Studies betrakter literacypraksiser som observerbart gjennom teksthendelser og tekster. Dette teoretiske perspektivet har vært et viktig metodologisk utgangspunkt for min oppgave. Surveymaterialet inneholder korte beskrivelser basert på at elevene kunne skrive i fritekst hva de lagde i det siste tverrfaglige prosjektet de hadde. Disse korte tekstene uttrykker viktige trekk ved MK-elevenes literacy-praksiser på denne tverrfaglige arenaen. Ideelt sett skulle jeg undersøkt *selve tekstene* elevene beskriver, for å få et bilde av tekstpraksisene i tverrfaglige prosjekter på Medier og Kommunikasjon. I 2.2.2 har jeg referert til studier som har foretatt tekststudier som belyser praksis på denne måten. Dette er imidlertid langt forbi det som er mulig innenfor rammene av et mastergradsprosjekt, og jeg har derfor valgt denne alternative løsningen hvor jeg bruker et kvantitativt datasett for å få informasjon om tekstene i tverrfaglige literacy-praksiser. Dette analytiske nivået suppleres så med kvalitativt materiale. Styrken i dette designet er at jeg kan illustrere funn i de kvantitative dataene gjennom et tekstanalytisk perspektiv, og at dette materialet også kan utdype funnene. I dette materialet hadde jeg tilgjengelig fem faktiske elevproduksjoner, men jeg har av plasshensyn valgt å analysere kun en av disse, en musikkvideo.

Prosjektet har foregått i to faser: arbeid med spørreundersøkelsen og arbeid med det kvalitative materialet i lys av funnene fra undersøkelsen. I mitt prosjekt fikk jeg som nevnt innledningsvis mulighet til å bidra med spørsmål til en nasjonal spørreundersøkelse på et veldig tidlig tidspunkt i masterforløpet. Dette var en mulighet jeg ikke kunne la gå fra meg, men det innebar at jeg skulle utarbeide gode og relevante spørsmål til surveyen *før* helheten i mitt prosjekt var ordentlig gjennomtenkt, noe som var en utfordrende oppgave. Som et resultat av dette endte jeg opp med å bruke kun en fjerdedel av materialet fra spørsmålene jeg hadde laget. Det kvalitative materialet fikk jeg av praktiske årsaker tilgang på i en senere fase av masterarbeidet. Denne tidlige starten på oppgavearbeidet gjorde det mulig å gå det kvalitative materiale i møte med bakgrunn i analysen av surveydataene.

### 4.1.3 Operasjonalisering

Et viktig prinsipp i forskningsprosjekter er å operasjonalisere fenomenene man ønsker å undersøke. Dette innebærer å synliggjøre hvordan man undersøker fenomenene rent konkret. Kravet om å synliggjøre denne sammenhengen er viktig for validiteten i både kvalitative og kvantitative metoder (Gentikow, 2005). Mine forskningsspørsmål er utformet med tanke på å

belyse betydningen av elevenes literacies fra MK-faget for tekstproduksjon i fellesfag. I teorikapittelet har jeg redegjort for teoretiske abstraksjoner som er relevante for denne problemstillingen: literacy, tekst, literacy-praksis, semiotiske ressurser, multimodal analyse. Slik har jeg vist hvordan jeg forstår meningsinnholdet i disse flertydige begrepene. For å kunne få relevant informasjon fra MK-elevne som bidrar til å belyse problemstillingen må jeg imidlertid konkretisere en del begreper slik at de gir mening for dem. Jeg må også sannsynliggjøre at dataene og metodene mine bidrar til å belyse de fenomenene jeg ønsker å studere.

Jeg har arbeidet med tre temaer, som er operasjonalisert gjennom spørreundersøkelsen og tekstanalysen:

1. Fellesfag som elevene opplever som relevant for literacy-praksiser i MK
2. Produksjonspraksiser i disse fellesfagene
3. Literacy-praksiser i *tverrfaglige* prosjekter

Det første punktet er operasjonalisert til spørsmål i spørreskjemaet som undersøker i hvilke fag elevene i størst grad opplever at de får bruk for (a) det praktiske de kan fra medieproduksjon og (b) kunnskap fra medieteor. Til grunn for denne operasjonaliseringen ligger en antakelse om at elevene vil oppleve *både* kunnskaper og produksjonsferdigheter som relevant for enkelte av fellesfagene, på grunnlag av hvordan fagene er definert i læreplanene. Dersom man sammenlikner beskrivelsene av arbeid med grunnleggende ferdigheter i MK, norsk og historie på Vg3 blir likheten mellom faglige kunnskapsmål og praktiske verktøy synlig (se tabell 1). Det utvidede tekstbegrepet er tydelig i alle fagene, og formuleringer som uttrykker tolkende, reflekterende og skapende og produksjonsbaserte aktiviteter går også igjen i alle tre fagene. Disse antakelsene kan imidlertid ikke underbygges av tidligere forskning, og jeg vil derfor undersøke MK-elevenes opplevelse av denne sammenhengen.

Tabell 1:

*Grunnleggende ferdigheter i norsk, historie og MK<sup>12</sup>*

Grfl i historie:	Grfl i norsk:	Grfl i MK:
Å <i>uttrykke seg muntlig og skriftlig</i> i historie innebærer å <b>presentere et faglig emne</b> klart og konsist og å bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser. Det betyr å kunne <b>reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film</b> , og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur.	<p><i>Muntlige ferdigheter</i> i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. (...) å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne <b>planlegge og framføre muntlige presentasjoner</b> av ulik art (...)</p> <p>Å <i>kunne skrive</i> i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne <b>skrive teksttyper som er relevante for faget</b>, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. (...) å planlegge, <b>utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster</b> som er tilpasset formål og mottaker.</p>	<p>Å <i>kunne uttrykke seg muntlig</i> i medier og kommunikasjon innebærer å (...) tolke opplevelser knyttet til medieprodukter. Det vil også si å <b>kommentere, analysere og vurdere egne og andres medieprodukter</b> ved hjelp av relevant terminologi.</p> <p>Å <i>kunne uttrykke seg skriftlig</i> i medier og kommunikasjon innebærer å <b>lage skriftlige og sammensatte tekster i ulike sjangrer til bruk i ulike medier</b>. Det innebærer også å skrive variert og presist og kvalitetssikre eget arbeid.</p>
Å <i>kunne lese</i> i historie handler om å lese med <b>kritisk blikk og reflektere over hvordan samfunnssyn påvirker en framstilling</b> . Å lese og tolke historisk materiale (...) Dette innebærer å <b>lese og tolke bilder, film, historiske kart og annet grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder</b> .	Å <i>kunne lese</i> i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. (...) å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. (...) å <b>kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere</b> .	Å <i>kunne lese</i> i medier og kommunikasjon innebærer å <b>tolke og forstå tekst, bilde og lyd av ulike kompleksitet innen ulike sjangrer i forskjellige medier</b> .
Å <i>kunne bruke digitale verktøy</i> i historie (...) innebærer å kunne <b>søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder og bruke den i egne framstillinger</b> . Ved presentasjon og publisering av eget og felles arbeid vil digitale verktøy være et naturlig hjelpemiddel.	<i>Digitale ferdigheter</i> i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, <b>skape og redigere ulike typer tekster</b> og kommunisere med andre. (...) å <b>finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder</b> (...) og selv <b>produsere stadig mer komplekse tekster</b> .	Å <i>kunne bruke digitale verktøy</i> i medier og kommunikasjon innebærer å <b>lage sammensatte tekster og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy</b> og å bruke slike verktøy i publisering av medieprodukter. Det dreier seg også om å kunne bruke slike verktøy til å <b>søke etter og utveksle informasjon og utøve kildekritikk</b> .

<sup>12</sup> Hentet fra beskrivelsene av Grunnleggende ferdigheter i læreplanene i hhv. Historie, norsk og Medier og Kommunikasjon på 3MK. <http://www.udir.no/kl06/MKMED3----/>. Mine uthevinger.



Punkt 2 og 3 på forrige side undersøkes så i lys av det første. Det andre temaet er derfor operasjonalisert til spørsmål som undersøker utbredelsen av arbeidsformer på de arenaene hvor elevene får brukt sine produksjonserfaringer fra MK. Her stiller jeg altså spørsmål om arbeidsformer i de fagene elevene opplever sin literacy fra MK-feltet som mest relevant. Arbeidsformene som undersøkes er produksjon av sammensatte tekster, prosjektarbeid med medieproduksjon og tverrfaglige prosjekter. Disse spørsmålene er indikatorer for i hvilken grad fagene kjennetegnes av arbeid med digital, multimodal produksjon, som utgjør en stor del av literacy-praksisene på MK. Som nevnt i innledningskapittelet skal digital produksjon av sammensatte tekster foregå i alle fag. Dette begrepet ser vi også at er spesielt tydelig i arbeid med grunnleggende ferdigheter innen MK-faget (se tabellen over). Prosjektarbeid defineres i undersøkelsen som gruppearbeid der resultatet var et medieprodukt. Det kan selvfølgelig også innebære å levere sammensatte tekster. Spørsmålene er slikt sett ment å undersøke variasjoner av det samme fenomenet, slik det foregår organisert på ulike måter. Det siste spørsmålet undersøker hvor mange elever som inneværende skoleår har arbeidet med medieproduksjon i tverrfaglige prosjekter. Dette spørsmålet skal bidra til å belyse hvor utbredt tverrfaglig arbeid mellom MK og de aktuelle fellesfagene er, med forbehold om at undersøkelsen gjennomføres før skoleåret er omme. Enda viktigere skal det identifisere elevene og klassene som har arbeidet på denne måten, slik at disse kan "routes" videre til nye spørsmål om tekstene i prosjektet.

Punkt nummer tre er knyttet til et tekstperspektiv på literacy. Jeg undersøker hvordan produksjonspraksisene i tverrfaglige prosjekter kommer til uttrykk gjennom et tekstperspektiv på to måter: I surveyen gjennom elevenes beskrivelser av tekstene de lagde *i det siste tverrfaglige prosjektet de arbeidet med*. Her får elevene to spørsmål om hva de lagde. I det første bes de velge fra en liste med pre-definerte teksttyper som utgjør kjente kategorier for elevene. Disse gjør det mulig å kategorisere elevenes tekster som ulike former for multimodale produkter, alle typiske for MK-faget. I tillegg inneholdt dette spørsmålet et «Annet»-alternativ hvor elevene kunne fylle inn et alternativt svar. Her forventet jeg å få informasjon om eventuelle a-typiske former for medieprodukter innen MK-faget, samt produkter som er mer typisk for tradisjonelle skolefag. I det neste ber jeg dem om å beskrive kort hva de lagde. Disse beskrivelsene skal gi mer utfyllende informasjon om produksjonene, og krever i likhet med de kvalitative dataene analyse på en noe mer empiridrevet måte for å koble an til teori. Ved å kategorisere beskrivelsene undersøker jeg hvordan de uttrykker ulike typer tekstpraksiser. Dette tredje punktet skal også belyses gjennom tekstanalyse. Her

fungerer det kvalitative materialet som et illustrerende eksempel på en bestemt teksttype og literacy-praksis jeg finner i det kvantitative materialet.

## 4.2 Spørreundersøkelsen

Det kvantitative materialet i denne oppgaven er altså oppfølgeren til den nevnte nasjonale spørreundersøkelsen Morgendagens medieprodusenter (O. Erstad et al., 2007a), og retter seg mot alle VG3-elever på Medier og Kommunikasjonslinja. Spørreundersøkelsen har jeg selv vært med på å utforme og gjennomføre. Jeg har skrevet og omskrevet spørsmålene i flere omganger og deltatt i alle faser av arbeidet. Prosjektet ble ledet av min veileder Øystein Gilje, hvilket var praktisk med hensyn til å få feedback på arbeidet med å produsere spørsmål, og å analysere data. Stipendiat Synnøve Amdam ved Høgskolen i Volda bidro også med et eget spørsmålsett og gjennomførte i tillegg en egen medielærerundersøkelse som ble sendt ut til skolene parallelt. I denne delen gjør jeg rede for forhold som har med planlegging, gjennomføring og analyse av spørreundersøkelsesdataene i min oppgave, for å synliggjøre prosessen, og de valg jeg har tatt underveis.

### 4.2.1 Prosedyre for rekruttering og gjennomføring

Vi sendte ut forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til alle skoler med MK-linje, med unntak av de skoler vi visste ikke hadde elever på VG3. Studien ble meldt til NSD før skolene ble kontaktet. Informasjon om undersøkelsens formål og gjennomføring ble sendt til rektor ved skolene per brev og per e-post.<sup>13</sup> Vi opprettet en egen e-post konto for undersøkelsen, slik at all informasjonsutsendelse og purring kunne administreres av flere personer, uten at vi måtte framstå med flere avsendere. I tillegg til epost-kontoens kontaktlistefunksjon brukte vi også et felles digitalt dokument for å administrere kontaktinformasjon og holde rede på status for deltakelse og gjennomføring for de forskjellige skolene. Dette var praktisk fordi utsendingene foregikk fortløpende etter hvert som skolene ga signal om at de ønsket å delta. Undersøkelsen ble gjennomført på vårsemesteret 2012, og omfatter dermed elever ved Vg3 skoleåret 2011/2012.

---

<sup>13</sup> Flere skoler besvarte ikke forespørselen, og i andre runde sendte vi derfor samme informasjon på epost direkte til MK-ansvarlig ved skolen. Dette var mer effektivt. Ved å gjøre dette ble imidlertid noen skoler rekruttert som følge av rektors avgjørelse, mens andre ble rekruttert som følge av MK-læreres velvillighet.

De rekrutterte skolene (ved MK-ansvarlig) fikk instruksjoner om å gjennomføre elevundersøkelsen i en skoletime. Kontaktpersonene ved skolene fikk tilsendt en epost med link til undersøkelsen og skolekode kort tid etter de hadde meldt seg, med oppfordring om å videresende denne til faglærer(e) som skulle gjennomføre undersøkelsen i sin klasse. Ved å sende ut link og skolekoder fortløpende, ble det enkelt for lærerne å finne tid til å gjennomføre undersøkelsen. Vi så imidlertid at mange skoler ennå ikke hadde gjennomført undersøkelsen etter 6-8 uker. Det ble derfor sendt ut en påminnelsesmail i april hvor vi oppfordret til å finne en tid for gjennomføringen så snart som mulig. I denne runden fikk vi tilbakemelding fra noen skoler som ikke så seg tid til å delta likevel. Til slutt satt vi en endelig dato for gjennomføring, slik at undersøkelsen ble lukket.

#### **4.2.2 Konstruksjon av spørreskjemaet**

Spørreskjemaet vi har benyttet oss av er utviklet i programvaren Questback, og er et såkalt selvadministrert digitalt spørreskjema. I dette verktøyet lå allerede den første utgaven av «Morgendagens Medieprodusenter». Vi tok utgangspunkt i det eksisterende spørreskjemaet, noe som har lettet arbeidet med å konstruere den ferdige undersøkelsen. Mine spørsmål kunne lett erstattes med spørsmål som ikke skulle brukes i denne runden. Den ferdige undersøkelsen består av omlag 70 spørsmål. Mine spørsmål til denne masteroppgaven er altså bare en liten del av denne undersøkelsen. Hovedsakelig består spørreskjemaet av atferds- og holdningsspørsmål. På det innledende spørsmålet velger elevene utdelt skolekode fra en nedtrekksmeny. Spørreskjemaet inneholder også noen åpne spørsmål hvor informantene bes om å gi korte beskrivelser av ulike temaer.

Mine spørsmål består i stor grad av spørsmål med svarskalaer, men også spørsmål med enkeltstående og uavhengige svaralternativer. Jeg benyttet både flervalgsspørsmål og fritekstspørsmål. I flervalgsspørsmålene ba jeg elevene om å ta stilling til «hvor ofte» eller «I hvilken grad». I det digitale spørreskjemaet framstod disse spørsmålene som avkrysningsmatriser hvor det var ulike kategorier loddrett og eventuelle ulike svaralternativer vannrett. I samråd med de andre bestemte jeg å benytte svarskalaer i samsvar med resten av spørsmålene i spørreskjemaet, for å skape sammenheng. Vi tok også beslutninger om svaralternativer i fellesskap. Blant mine spørsmål var det også et fritekstspørsmål, hvor elevene ble bedt om å gi en kort beskrivelse av produktet de laget i det siste tverrfaglige

prosjektet de hadde. Slik innbringer også spørreskjemaet materiale som er av en kvalitativ karakter, slik jeg har diskutert tidligere i dette kapittelet.

### 4.2.3 Utforming av spørsmål og svarkategorier

En utfordring med å lage gode spørsmål i en selvadministrert undersøkelse er å kommunisere med tydelig språk og unngå tvetydig begrepsbruk. For å sikre at spørsmålene måler det fenomenet man ønsker å måle, må man forsøke å skape så gode forutsetninger som mulig for at informanten forstår hva man spør om, uten at det blir så trivielt eller generelt at svaret blir intetsigende. Det viktig å ta høyde for at informantene kan ha forskjellige utgangspunkt og forutsetninger for å besvare spørsmål (Gulløy & Haraldsen, 2012). Utforming av spørsmål og svaralternativer krevde derfor refleksjon over hvorvidt ulike begreper er hensiktsmessige i henhold til teori (jf. 4.1.3) og i forhold til MK-elevenes antatte kjennskap til dem. Vi la inn forklaringer til en del av spørsmålene, for å sannsynliggjøre at elevene forsto spørsmålet. For hvert spørsmål ble det også presisert hvor mange kryss som var mulig.

I forbindelse med mine spørsmål har det vært nødvendig å tenke spesielt nøye igjennom bruken av begrep som prosjektarbeid, sammensatte tekster og medieprodukt. Dette er ikke selvforklarende begreper. Selv om det er rimelig å anta at elevene er kjent med disse begrepene, kan begrepene likevel signalisere ulike ting for ulike elever, etter hva som er den enkeltes erfaringer. Prosjektarbeider kan for eksempel ta mange former i praksis (langvarig/kortvarig, gruppearbeid/individuell arbeid, problembasert/temabasert), og det er rimelig å anta at også MK-eleven på de ulike skolene til dels har ulike oppfatninger av dette begrepet. Fordi et spørreskjema ikke gir mulighet til å klargjøre hva den enkeltes forståelse er, blir det derfor viktig å presisere hva slags forståelse som gjelder for spørsmålet. I spørreskjemaet ble begrepene derfor definert enten som innledningstekst til spørsmålene, eller i parentes i løpende tekst:

*Prosjektarbeid er gruppearbeid hvor dere jobber med temaer som hører til norsk og historiefaget, og hvor resultatet er et medieprodukt (film, hørespill, musikkvideo e.l.).*

*Hvor ofte får du anledning til å levere sammensatte tekster (som kombinerer f.eks bilde, tekst, lyd, film, animasjon osv.) i stedet for rent skriftlige innleveringer i følgende fag?*

Prosjektarbeid er i innledningsteksten til spørsmålet definert som gruppearbeid hvor man arbeider med faglige temaer, og hvor resultatet er et medieprodukt. Denne kategorien er altså ganske vid, slik at alle typer langvarig eller kortvarige prosjektarbeider hvor elever

samarbeider om å skape et faglig medieprodukt i norsk og historie, faller inn under denne kategorien. For å fange opp om elevene holder på med medieproduksjon i fellesfagene også utenfor rammene av prosjekt- og gruppearbeid (f.eks ved individuelle oppgaveinnleveringer), spurte jeg elevene om hvor ofte de får anledning til å levere sammensatte tekster til forskjell fra vanlige skriftlige innleveringer.

En annen utfordring er å utforme *svaralternativ* til ulike spørsmål. For å sikre begrepsvaliditeten er det viktig å oppnå høyest mulig grad av samsvar mellom spørsmål og svaralternativer, og å optimalisere svarskalaenes form og innhold (Haraldsen, 1999). Vi benyttet 4-punktskalaer, for å unngå tendensen til at informantene legger seg på midten (f.eks ved svaralternativer som «Hverken eller»). For å balansere svarskalaen valgte vi en svarskala som er lik i begge ender. Det innebærer for eksempel at et alternativ som «Svært sjeldent» i den ene enden, vil implisere «Svært ofte» i den andre enden. På noen spørsmål er det utfordrende å sørge for at alternativene man setter opp er utfyllende for de relevante svarene elevene kan tenkes å ha. Noen ganger er det derfor hensiktsmessig å bruke svarkategorier som «Annet» og «Vet ikke». Bruken av «Vet ikke» bør imidlertid begrenses på spørsmål hvor elever skal ta stilling til noe, slik at informantene foretar aktive valg mellom de alternativene man har satt opp. Vi valgte å forsøke å begrense bruken av disse, for å «tvinge» informantene til å ta stilling. I retrospekt viser det seg at noen spørsmål ikke har fungert nettopp fordi de mangler alternativet «annet»/«vet ikke»/ «Ikke aktuelt», hvilket indikerer at denne typen problematikk krever en balansegang.

På de åpne spørsmålene hvor elevene ble bedt om å beskrive produktene de har laget vektla vi å spørre etter det *siste* prosjektet de laget. Dette er hensiktsmessig for å sikre at elevene husker mest mulig av prosjektet og for å sørge for at alle elevene beskriver det samme prosjektet. På den måten blir det mulig å se på variasjoner innenfor det samme prosjektet.

Spørreskjemaet ble pilotert på en gruppe elever før undersøkelsen ble gjennomført. Ved å teste ut spørsmålene før gjennomføringen av den store undersøkelsen, fikk vi kvalitetssikret spørsmålene.

#### 4.2.4 Databehandling og analyse

På alle flervalgsspørsmålene i mitt spørsmålssett var kun ett svar er mulig (Se vedlegg 3). Spørsmål der kategoriene er gjensidig utelukkende og ikke rangert, er på nominalnivå (Lund & Christophersen, 1999). Et eksempel på dette er spørsmålet «Hva lagde du?», hvor elevene kunne velge mellom en rekke forhåndsdefinerte uttrykksformer, eller velge «Annet» og skrive et alternativt svar. Her er det interessante å se på hvilke kategorier som fikk størst utslag, og eventuelt å filtrere svarene i henhold til andre variabler (skolekode). På andre spørsmål er imidlertid svaralternativene rangert og tallfestet, slik at de i praksis kan behandles på ordinal- eller intervallnivå (ibid). For eksempel er det på spørsmålet «Hvor ofte arbeider du med prosjektarbeid i norsk?» fire mulige svaralternativer, fra «Svært sjeldent» til «Svært ofte», hvor alternativene er tallfestet fra henholdsvis 1 til 4. Dette gjør det mulig å arbeide på andre måter med materialet, blant annet å bruke gjennomsnittsverdier for å få et mer nyansert bilde av materialet, og for å utføre ulike typer tester og sammenlikninger. Jeg har imidlertid valgt ikke å bruke datamaterialet deskriptivt gjennom å arbeide med frekvenstabeller. Ettersom spørsmålene i stor grad baserer seg på formuleringer som «Hvor ofte» og «I hvilken grad» gir det tilstrekkelig mening å snakke om hvor mange elever som svarer hva på hvert spørsmål, og angi dette i prosent. Jeg har også laget frekvenstabeller med utgangspunkt i svarene på et annet spørsmål, for å få fram forskjeller mellom grupper.

På et av spørsmålene (Spørsmål 24) ga elevene fritekstsvare. De ble bedt om å beskrive kort hva de lagde i det siste tverrfaglige prosjektet de hadde, som en oppfølging til det foregående spørsmålet hvor de ble bedt om å krysse av for hva de lagde ut i fra sju forhåndsdefinerte kategorier. Materialet på dette spørsmålet er slikt sett *kvalitativ* informasjon om hva slags type tekst elevene i de forskjellige skolene lagde. I analysen av dette materialet har jeg lagt vekt på å undersøke variasjonen. For å lete etter mønster knyttet til hva elever i samme klasse produserte, for å få fram variasjonen innenfor hver klasse sorterte jeg derfor spørsmålene på skolekode og på bakgrunn av hva de svarte på det foregående spørsmålet om teksttyper (Spørsmål 23: avkrysningsspørsmål «Hva lagde du»). Disse mønstrene i datamaterialet tolker jeg som uttrykk for ulike typer literacy-praksiser. På mange måter har arbeidet med disse dataene i større grad skapt interessante spørsmål enn håndfaste funn eller svar. Jeg forsøker likevel å synliggjøre hvordan elevenes tekster uttrykker ulike praksiser, og kobler dette til normer, regler og oppgavegiving.

Verktøyet Questback gjorde det mulig å overføre datasettet til programmet SPSS for videre analyser. Jeg har valgt å arbeide med SPSS fordi jeg ønsket erfaring med å bruke dette verktøyet, og ikke fordi Questback ikke var tilstrekkelig for mitt bruk. Jeg har benyttet SPSS versjon 20. I presentasjonen av data i kapittel 5 har jeg gjennomgående valgt å avrunde til hele tall og ikke rapportere på desimaler når det gjelder prosentandeler, ettersom jeg vurderer det som tilstrekkelig for nivået i mine analyser. I noen tilfeller kan dette medføre at summen i en tabell ikke blir 100.

#### 4.2.5 Svarprosent

Datagrunnlaget i undersøkelsen omfatter svar fra 633 elever. Normalt sett er klassestørrelsen på MK på maks 15 elever, og skolene har vanligvis en eller to klasser per trinn. I skoleåret 2011/2012 hadde 104 skoler MK-linje. Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen ble derfor sendt ut til disse 104 skolene. På grunn av nylige nedleggelser av 3MK-tilbudet viste tallet på skoler med 3MK seg å være noe lavere. 98 skoler hadde Vg3 skoleåret 2011/2012. 49 skoler deltok i studien. Det gir deltakelse på nøyaktig 50% på skolenivå, hvilket relativt sett er en bra deltakelsesprosent for en frivillig, nettbasert undersøkelse.<sup>14</sup> På fylkesbasis er svarprosenten svært varierende, ettersom noen fylker har så lite som to skoler med 3MK. Svarprosenten jevner seg imidlertid ut dersom man sammenlikner på landsdel:

Landsdel	Antall skoler	Ant. Deltakende	Svarprosent
Nord-Norge	10	6	60%
Trøndelag	10	4	40%
Vestlandet	26	11	42%
Østlandet	45	22	49%
Sørlandet	7	6	86%

---

<sup>14</sup> Vi har dessverre ikke kontroll på svarprosent på elevnivå, for vi vet ikke hvor mange VG3-elever som finnes i de enkelte klassene på skolene.

Det er noen forhold som bør nevnes i forhold til svarprosenten. Skolene blir i dag pålagt å gjennomføre mange undersøkelser, og mange skoler har gitt tilbakemelding på at de kun prioriterer undersøkelser de er pålagt å gjennomføre.<sup>15</sup> Da denne undersøkelsen var frivillig, rapporterte flere skoler at de valgte å avstå fra å delta, til tross for at de i utgangspunktet var positive til selve undersøkelsen. I enkelte tilfeller ble det tatt en avgjørelse om ikke å delta på rektornivå. I andre tilfeller ble avgjørelsen om å delta gitt videre til ansvarlig leder for MK-linja, eventuelt med oppfordring om å ta dette opp til diskusjon blant faglærerne. For å ivareta svarprosenten var det viktig å unngå at skolene trakk forhastede beslutninger om ikke å delta fordi de opplevde tidspress. Undersøkelsen var derfor åpen allerede da første invitasjonene ble utsendt februar 2012, og vi signaliserte at den kom til å være åpen ut mai 2012.<sup>16</sup> Slik tilrettela vi for at skolene skulle få god tid, både til å ta stilling til deltakelse og finne tid til gjennomføring av undersøkelsen.

## 4.3 Kvalitative data

Det kvalitative materialet i denne studien har framkommet av et større forskningsprosjekt, hvor jeg ikke har deltatt selv. Dette materialet er gjort tilgjengelig for meg via min veileder Øystein Gilje. Dataene er innsamlet i forbindelse med prosjektet *Learning Lives* som undersøker barn og unges læringsløp i Groruddalen (se Vedlegg 2). Materialet er fra et tverrfaglig prosjekt i en Vg3-klasse hvor elevene arbeider med MK og norsk. I det følgende vil jeg først beskrive dette prosjektet. Her baserer jeg meg også på bakgrunnsinformasjon samlet inn i samtaler med forskerne og medielæreren som gjennomførte prosjektet, for å danne meg et bilde rammene, innholdet og forløpet i prosjektet. Den ene elevproduksjonen jeg har valgt ut er gjenstand for tekstanalysen.

---

<sup>15</sup> Noen skoler rapporterte at vår undersøkelse kom som den tredje undersøkelsen skoleåret 2011/2012, og at det hadde vært mer heldig om den hadde blitt lagt til høstsemesteret.

<sup>16</sup> Prosessen med å få et endelig svar fra skolene var svært langtekkelig, og mange purringer måtte til. Her var det en balansegang mellom å sette en endelig frist for tilbakemelding, og å få så mange skoler med som mulig. Her erfarte jeg hvordan måtene man går fram på allerede i rekrutteringsprosessen har stor innvirkning på forhold som har med kvaliteten i en studie å gjøre (svarprosent og ytre validitet).



### 4.3.1 Om prosjektet og oppgaven

Prosjektet fant sted som et tverrfaglig arbeid mellom mediefag og norsk, i en VG3-klasse på MK, i en Osloskole høstsemesteret 2011. Prosjektet ble til på initiativ fra norsklæreren, som i samarbeid med læreren i bildefaget planla og gjennomførte prosjektet. Beslutningen om at det skulle gjennomføres et tverrfaglig prosjekt av dette omfanget var en vurdering av elevenes forutsetninger, både med hensyn til deres tekniske ferdigheter og kompetanser, generell motivasjon og interesse for skolearbeid. Det er ikke slik at denne skolen har en utbredt praksis med å gjennomføre slike prosjekter. Dette kullet hadde imidlertid to tverrfaglige prosjekter i Norsk/MK-fag dette skoleåret.

Dette prosjektet gikk over flere uker på slutten av høstsemesteret. Elevene arbeidet med prosjektet i både norsktimer og MK-timer. Faglærerne var ikke til stede ut over sine egne timer, men kunne likevel nås dersom elevene trengte støtte på grunn av f.eks. tekniske problemer. Dette semesteret hadde skolen gått til anskaffelse av nytt utstyr (to Canon speilreflekskamera med HD -videofunksjon), og flere av elevene hadde på forhånd ytret ønske om å ta i bruk dette i prosjektet (også gruppen som lagde videoen omtalt her). Dette utstyret hadde så vidt blitt gjennomgått i MK-undervisningen.

Prosjektet var et gruppearbeid, og gruppene var på 5-6 elever. Elevene ble oppfordret til å knytte produktet opp til sin fordypning i MK-faget, men det ble presisert at dette ikke var en forutsetning. De oppsatte temaene elevene kunne velge mellom hadde blitt gjennomgått i norskfaget, slik at elevene også hadde et faglig grunnlag relatert til temaene som ble valgt ut som utgangspunkt for prosjektet. Følgende oppgavelyd ble gitt:

*Enten:*

*Lag et medieprodukt med utgangspunkt i norrøn kultur.*

*Eller:*

*Lag et medieprodukt med utgangspunkt i Ibsens dramatikk.*

Oppgavelyden la altså opp til at elevene selv skulle ta stilling til *hva* de skulle lage og *hva* de skulle lage en tekst *om*. Når det gjelder prosjektets tema, kunne elevene velge innhold knyttet til to relativt forskjellige områder i norskfaget. Ingen føringer ble lagt i knyttet til hvordan de

skulle behandle pensum. I forlengelse av oppgavebeskrivelsen også listet opp en rekke relevante kompetansemål knyttet til MK-fagene, som skulle bidra til elevenes arbeid med å bestemme framstillingsform for produktet:

- *bruke tidligere tiders uttrykk som inspirasjonskilde for egne uttrykk*
- *planlegge, produsere, publisere, dokumentere og drøfte innhold i medieprodukter i ulike sjangrer og for ulike medier*
- *utforske, utvikle og drøfte kommunikasjon, fortellerteknikk, dramaturgi og uttrykksformer i medieprodukter og presentasjoner*
- *vurdere egne uttrykk inn i en uttrykkshistorisk sammenheng*

Som grunnlag for vurderingen skulle elevene vise fram og presentere produktet for klassen og faglærerne. Det ble gitt en felles karakter per produkt.

#### **4.3.2 Elevtekstene**

Det ble laget fem svært forskjellige produksjoner i denne klassen, til tross for at alle hadde valgt oppgaven om Ibsen, og fire av produksjonene tok for seg Hedda Gabler. Den elevteksten jeg analyserer i kapittel 6 er en musikkvideo som framstiller Hedda Gabler. I tillegg til musikkvideoen, var de andre produksjonene:

- Et hørespill for radio med utdrag fra Hedda Gabler
- En TV-reportasje om Ibsens liv og verk fra Ibsenmuseet
- En filmtrailer om Hedda Gabler
- En teaterbrosjyre for en oppsetning av Hedda Gabler

Jeg har valgt å trekke fram musikkvideoen og å gå i dybden på denne gjennom en tekstanalyse. Jeg har valgt denne produksjonen som følge av at den er representativ i henhold til funnene i spørreundersøkellesdataene, og fordi den representerer en sjanger som har blitt relativt utbredt innenfor mediefaget i løpet av de siste årene (Gilje & Svoen, 2012).

### 4.3.3 Tekstanalyse

Som jeg var inne på i kapittel 2 er det særlig innenfor medieforskningen vanlig å bruke tekstanalyse som forskningsverktøy. I følge Østbye et al. (2007) er tekstanalyse en generell betegnelse for undersøkelser av medietekster. Ulike teoritradisjoner har sine egne begrepsapparat som er utformet for å kunne analysere tekster ut ifra bestemte tilnærminger, og det finnes derfor ikke én metode, men mange. I min oppgave er multimodal analyse særlig relevant, ettersom dette er et utbredt verktøy innen studier av ungdoms medieproduksjon (Burn & Parker, 2003).

Østbye et al. vektlegger at tekstanalyser bør være *objektstyrte* (Østbye et al., 2007). Det innebærer at man må ta hensyn til egenskapene ved teksten som skal analyseres når man velger framgangsmåte. I mitt tilfelle har teksten mange potensielle innganger til analyse, og et multimodalt analyseverktøy synes derfor som et godt utgangspunkt. Hva slags analysefokus man velger må i følge Østbye et al. også stå i forhold til forskningsspørsmålet, slik at man gjennom analysen klarer å belyse dette (ibid). De problemstillingene man møter teksten med blir dermed utgangspunktet for valg av teoretiske begreper og analyseredskaper som kan bidra til å skape en forståelse av teksten. I min tekstanalyse er siktemålet å undersøke teksten som uttrykk for institusjonell praksis og for semiotiske prosesser. I kapittel 3.2 har jeg redegjort for begrepsapparatet i multimodalitetsperspektivet, og presentert en analytisk tilnærming som er egnet til å undersøke tekster som uttrykk for literacy-praksiser. Kress og Van Leeuwens analyseapparat er hensiktsmessig i møte med en multimodal og relativt kompleks framstilling som elevvideoen er fordi det gir anledning til å undersøke teksten som uttrykk for meningsskaping på ulike nivåer. Min tekstanalyse dreier seg om to nivåer – et institusjonelt og et semiotisk nivå. Her bruker jeg strataene Diskurs og Design som analytiske innganger (jf. 3.2.2).

Analysene av elevproduksjonen er gjennomført i to hovedfaser: en deskriptiv og en fortolkende fase. På samme måte som i andre analyseprosesser er det ikke mulig å skille disse to prosessene helt fra hverandre, ikke minst fordi man har en teoretisk forforståelse som vil prege hvordan man «leser» enhver tekst (Postholm, 2005). Det er likevel hensiktsmessig å forsøke å beskrive materialet så deskriptivt som mulig, ikke minst for å få oversikt over både helhet og detaljer. Jeg gikk bredt til verks i den innledende fasen av arbeidet, og snevret etter hvert inn fokus, ettersom jeg ble kjent med materialet, og på det grunnlaget kunne vurdere

hvilke elementer i produksjonen som var mest relevant å gi en beskrivelse av. Først så jeg videoen flere ganger mens jeg arbeidet med å beskrive produksjonen deskriptivt. Jeg noterte meg antall vers, refrenger, antall og lengde på sekvenser, klipp og overganger. Jeg transkriberte teksten, og undersøkte hva slags scener fra Ibsen-dramaet som ble illustrert og/eller omtalt i teksten. I denne første fasen gjorde jeg meg også kjent med originalvideoen, og noterte meg likheter og ulikheter mellom de to videoene.

Når det gjelder den fortolkende delen har jeg altså tatt utgangspunkt i et multimodalt begrepsapparat, og *tilpasset* det til formålet med mitt prosjekt. Avgrensningen til strataene diskurs og design reflekterer også en begrensning i selve datamaterialet mitt. Dersom jeg hadde hatt observasjonsdata og/eller intervjudata i tillegg til selve produksjonen, ville det vært relevant å se på elevenes produksjonsprosess mer helhetlig fra ide til produkt. Fordi jeg kun har selve produksjonen som data, er det ikke mulig å belyse valg og bruk av produksjons- og redigeringsverktøy. Ved å ta i bruk de analytiske begrepene transformasjon og transduksjon blir det mulig å undersøke elevenes designvalg knyttet til meningsmaterialet som oversettes.

## **4.4 Betraktninger omkring studiets kvalitet**

Validitet handler om resultatenes gyldighet, og kan knyttes til studiers kvalitet som forskningsarbeid. I følge Hammersley og Atkinson (1983) er ikke validitet knyttet til kvaliteten på datamaterialet i seg selv, men til kvaliteten på slutningene som forskeren gjør på bakgrunn av data, altså funnene man presenterer på bakgrunn av studien (ref. i Kleven, 2002). Reliabilitet handler om studiets troverdighet som forskningsarbeid. Ved å gjøre prosessen transparent og å beskrive målingsinstrumentene i studiet, blir det mulig for leseren av denne oppgaven å vurdere nettopp kvaliteten på slutningene og instrumentene. Det er også vesentlig å diskutere alternative tolkninger og synliggjøre mulige feilkilder eller målingsfeil.

### **4.4.1 Begrepsvaliditet og representativitet i studiet**

*Begrepsmessig validitet* reiser spørsmålet om man gjennom designet man har valgt måler det man ønsker å måle, og er et viktig prinsipp for å styrke studiens gyldighet.

Relevante spørsmål i forbindelse med spørreundersøkelsen er hvorvidt spørsmålene i spørreskjemaet er hensiktsmessige i relasjon til forskningsspørsmålene, og om det er en relevant korrespondanse mellom teoretiske begrep og operasjonaliserte begreper. Jeg har vist

hvordan jeg har operasjonalisert begrepene i undersøkelsen (jf. 4.1.3) og slik sett synliggjort hvordan jeg forstår denne koblingen. Jeg har også redegjort for hensyn som jeg tok i formuleringen av spørsmål og svaralternativer, og vist til de tiltak som jeg har gjort for å sikre at elevene forstår hva det spørres om og for å sørge for hensiktsmessige svaralternativer. Dersom elevene likevel opplevde spørsmålene i nettskjemaet som uklare, eller forstår noe helt annet med formuleringene enn det jeg gjør, kan dette innebære en trussel mot den begrepsmessige validiteten i undersøkelsen. Et eksempel på dette ser jeg på spørsmålet om hvorvidt elevene har hatt eller holder på med et tverrfaglig prosjekt mellom MK og norsk eller historie i løpet av skoleåret. Dersom jeg sorterer elevsvarene på skolekode ser jeg at elever fra samme klasse er uenige om hvorvidt de har hatt et slikt prosjekt eller ikke. Dette indikerer at spørsmålet kan ha framstått uklart for noen av elevene, eller at de har ulike forståelser av hva som går for å være et tverrfaglig prosjekt. Spørsmålet inneholdt en presisering av hva elevene skulle forstå med tverrfaglig prosjekt («(...) hvor resultatet var et medieprodukt»). Her kan det hende at noen av elevene vurderte det de lagde som noe annet enn et medieprodukt og derfor svarte at de ikke hadde hatt et slikt prosjekt. Begreper som dette er problematiske i utgangspunktet også fordi de har ulike betydninger når de blir bruk i praksis. Dette representerer naturligvis et potensielt validitetsproblem som er gjennomgående for flere av spørsmålene.

Når det gjelder de kvalitative dataene er begrepsvaliditeten også her forsøkt ivaretatt ved at jeg har synliggjort hva analysene skal frambringe av kunnskap, og hvilket nivå dette har i analysene. Jeg undersøker ikke literacy-praksiser som fenomen i tekstanalysene, men kun et tilfelle (jf teksthendelse) slik det kan observeres gjennom en tekst. Jeg har i teoridelen av denne oppgaven forklart hvorfor analyseverktøyet er relevant for å undersøke literacy-praksiser på denne måten. Metoden tekstanalyse har slikt sett begrensninger i henhold til det overordnede forskningsspørsmålet, ettersom jeg kun kan belyse literacy-praksis på et tekst-nivå. Jeg kan kun i begrenset grad bruke multimodal analyse til å si noe om de faktiske prosessene som fulgte elevprosjektet. Her ville observasjonsdata eller intervjudata kunne styrket begrepsvaliditeten i undersøkelsen.

*Ytre validitet* handler hvorvidt og på hvilket grunnlag det kan generaliseres fra utvalget til populasjonen. I min oppgave dreier denne validitetsformen seg om i hvilken grad slutningene jeg foretar på bakgrunn av informantene i studien er gyldige også for de som *ikke* deltok. I 4.2.5 har jeg diskutert svarprosenten i spørreundersøkelsen, og konkludert med at denne

generelt er relativt god. Det er imidlertid verdt å merke seg at svarprosenten varierer noe mellom landsdelene, hvor for eksempel er Sørlandet er overrepresentert i forhold til Trøndelag. Dersom skolene i disse landsdelene på en systematisk måte skulle ha svært ulike praksiser med hensyn til de fenomenene som blir undersøkt i spørreundersøkelsen, vil dette medføre et representativitetsproblem. Det er imidlertid ingen grunn til å anta at det eksisterer slike systematiske forskjeller, og ettersom svarprosenten i Trøndelag heller ikke er lavere enn 40%, er det rimelig å regne undersøkelsen som representativ også for dette fylket.

Spørsmål om representativitet må også drøftes i relasjon til den halvparten av skolene som ikke deltok i undersøkelsen. Skjevheter i dette utvalget kan knyttes til problemet med *frivillighet*, hvilket i spørreundersøkelsen er legitimt å stille fordi forespørselen om deltakelse gikk gjennom flere ledd (jf 4.2.5). I noen skoler var deltakelse rektors avgjørelse, og i andre skoler var det avdelingsleder på MK. Ved enkelte skoler ble det gitt positiv tilbakemelding fra rektor og MK-leder, men vi så likevel at undersøkelsen ikke ble gjennomført. Ved disse skolene kan avgjørelsen om ikke å delta ha blitt tatt av faglærer som hadde sagt seg villig til å gjennomføre undersøkelsen, eller av elever som valgte ikke å gjennomføre. Dette har vi ikke kontroll på. Spørsmålet er om det er grunn til å tro at frafall på ulike nivåer blant skolene som sa at de skulle delta i undersøkelsen representerer systematiske eller tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002). Det er rimelig å anta at *alle* skoler er svært presset når det gjelder deltakelse i kartlegginger og spørreundersøkelser. Det er ingen åpenbar grunn til å tro at de skolene som valgte ikke å delta eller falt fra, skiller seg vesentlig de som deltok. På individnivå er det heller ingen grunn til å tro at klasser eller elever som ikke deltok skiller seg fra de som gjennomførte på måter som har betydning og kan skape skjevheter i mitt svarmaterial.

Også når det gjelder kvalitative dataene er det relevant å snakke om ytre validitet, for å legitimere at akkurat det tilfellet man studerer er interessant å studere. I min studie er den ytre validiteten ved dataene i tekstanalysen sterkere fordi jeg synliggjør at elevproduksjonen er representativ for MK-elevenes tverrfaglige praksiser (på et tekstnivå) gjennom det kvantitative materialet.

#### 4.4.2 Reliabilitet

*Reliabilitet* handler om studiets pålitelighet og etterprøvnbarhet. Dette er et viktig prinsipp for å sikre troverdighet i studier (Postholm, 2005). Det reiser spørsmålet om hvorvidt de samme svarene ville framkommet dersom studiet ble gjennomført på et annet tidspunkt, i en annen gruppe eller flere ganger blant de samme elevene. Fordi det i praksis ikke er mulig å gjennomføre den samme studien en gang til blant de samme informantene, blir det avgjørende å gjøre rede for alle de metodiske valgene som er tatt, og å gjøre rede for fokus og framgangsmåte i analysearbeidet. Slik sett må den som vurderer forskningen ta stilling til hvorvidt målingsinstrumentet jeg har brukt i forbindelse med undersøkelsen er tilstrekkelig. Dette for å gjøre det mulig for utenforstående å vurdere metodenes pålitelighet, og ta stilling til spørsmålet om hvorvidt resultatene er troverdige og valide. Når det gjelder kvalitative data, handler reliabilitet særlig om *forskeren* som målingsinstrument og om de prosedyrene som tas i bruk for å tilnærme seg data (Postholm, 2005). I forbindelse med tekstanalysen har jeg tatt i bruk et multimodalt analyseverktøy, som jeg i dette kapittelet har forklart hvordan jeg har tatt i bruk. Jeg har videre lagt vekt på å synliggjøre analyseprosessen, og å beskrive teksten så deskriptivt som mulig for å sannsynliggjøre mine tolkninger. Tidligere i dette kapittelet har jeg også beskrevet spørreundersøkelsen som målingsinstrument og gjort rede for prosessen. Her vil jeg diskutere enkelte punkter som kan utgjøre potensielle trusler mot reliabiliteten i denne undersøkelsen.

For det første vil jeg bemerke spørreskjemaets lengde. Lengden på et spørreskjema må anpasses til informantene, med hensyn til å balansere behovet for å stille mange spørsmål med en vurdering av hva man kan forvente av stamina og motivasjon for å fullføre undersøkelsen. Dette var forholdsvis langt, ettersom det målte ca 70 spørsmål. I datamateriale fant jeg eksempler på at informanter avbrøt undersøkelsen etter noen spørsmål. Det er selvfølgelig ikke mulig å finne ut hva som var grunnen til dette, men med en så omfattende undersøkelse er det en overhengende fare for at enkelte ungdommer vil gå lei underveis. I tilfeller hvor informanten velger å avslutte undersøkelsen, vil ikke dette utgjøre noen substansiell trussel. Man kan imidlertid også tenke seg at informanter velger å sabotere undersøkelsen bevisst, eller at de ikke orker å tenke igjennom spørsmålene i tilstrekkelig grad før de svarer. Mine spørsmål var imidlertid tidlig i skjemaet, hvilket minsker sjansen for at informantene allerede på dette tidspunktet hadde gått lei.

En annen trussel mot reliabiliteten i spørreundersøkelser er svak kontroll over organiseringen av gjennomføringen. Ettersom vi selv ikke var til stede da undersøkelsen ble gjennomført, og fordi undersøkelsen var nettbasert og selvadministrert, la vi vekt på å gi lærerne klare føringer for gjennomføringen av undersøkelsen. Vi oppfordret de til å sette av en skoletime til undersøkelsen, og til selv å være til stede under gjennomføringen. Til tross for tydelige instruksjoner har vi likevel ingen reell garanti for at lærerne var til stede og behjelpelig mens elevene gjennomførte undersøkelsen. Noen lærere kan ha valgt å dele ut linken til nettskjemaet til elevene, slik at de selv var ansvarlige for gjennomføringen. Det er naturlig å tenke seg at elever i denne alderen vil ta gjennomføringen av undersøkelsen mer seriøst dersom det er en voksenperson til stede i rommet, og dersom lærerne valgte andre løsninger for gjennomføringen vil det også kunne øke sjansen for useriøse svar og avbrudd i gjennomføringen. Det vil trolig også kunne øke sjansen for målingsfeil i tilfeller hvor elevene ikke skjønner hva det spørres om. En potensiell kilde til målingsfeil er at det ikke var mulig å gå tilbake i spørreskjemaet. Dette forsterker trusselen ved eventuelle misforståelser i forhold til begreper eller spørsmålsformuleringer, og kan ha vært til irritasjon for informantene. På fritekstspørsmålet «Hva lagde du?» ga noen elever svar som: «Lagde ikke noe. Trykket feil på forrige spørsmål». Det er imidlertid ikke godt å si i hvorvidt dette problemet jevnt over har påvirket resultatene i betydelig grad.

#### **4.4.3 Etiske betraktninger**

Som forsker er man forpliktet til å informere om forskningsprosessen før forskningsarbeidet starter. Informantene skal vite hva som skal foregå, hva datamaterialet skal brukes til og gi sitt samtykke. De skal også informeres om at deltakelse er frivillig. Et forskningsprosjekt skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og godkjennes.

Når det gjelder spørreundersøkelsen, ble prosjektet «Morgendagens medieprodusenter – del II» meldt inn til NSD og godkjent uavhengig av denne masteroppgaven.<sup>17</sup> Da vi forespurte skolene om å delta, fikk de samtidig informasjon om prosjektet og instruksjoner om en eventuell gjennomføring (Se Vedlegg 1). Dette ble så videresendt til aktuelle faglærere. Fordi deltakelse er frivillig, og informasjonen som framkommer av spørreundersøkelsen er hverken personsensitiv eller institusjonssensitiv, er det ikke samlet inn samtykkeerklæringer. Vi har

---

<sup>17</sup> Prosjektnummer 28982



anonymisert besvarelsene i tråd med NSDs etiske retningslinjer for personvernopplysninger. Vi benyttet et kodesystem for å kunne skille besvarelsene på skolenivå. Dette ble administrert ved at lærerne som skulle gjennomføre undersøkelsen i sin klasse fikk utdelt en skolekode som elevene oppga i nettskjemaet. I selve dataene jeg har brukt i analysearbeidet (SPSS-fil) er informantene og skolene derfor anonyme.

Når det gjelder det kvalitative materialet ble dette innsamlet i forbindelse med et annet, større forskningsprosjekt (Se Vedlegg 2). Også dette prosjektet er meldt og godkjent av NSD.<sup>18</sup> Fordi disse dataene er av en annen karakter enn materialet fra spørreundersøkelsen, krevdes det at elevene ga sitt samtykke til at forskerne kunne samle inn, oppbevare og bruke de innsamlede dataene. Det å anvende denne typen data krever også andre forbehold med hensyn til anonymisering. Da jeg kun har brukt elevtekstene og oppgaveteksten fra dette prosjektet, har jeg ikke oppbevart andre sensitive opplysninger om elevene enn videoene hvor de selv opptrer. For å ivareta behovet for anonymisering har jeg i denne oppgaven valgt ved å sladde ansiktene deres når jeg har vist screenshots av videoen.

---

<sup>18</sup> Prosjektnummer 22794

## 5 MK-elevers literacy-praksiser i fellesfag på VG3

Dette første av to analysekapitler er tredelt, og presenterer funn fra den nasjonale spørreundersøkelsen som ble presentert i metodekapittelet (4.2). Jeg begynner med å se på spørsmål som belyser hvilke fellesfag elevene opplever som mest relevant for de literacy-praksisene de deltar i som mediefagselever. På bakgrunn av disse funnene ser jeg nærmere på to fag, og identifiserer produksjonspraksiser i disse fagene slik de fremkommer gjennom spørreundersøkelsen. I kapittelets andre del undersøker jeg spesifikt *tverrfaglige* produksjonspraksiser i prosjekter med disse to fellesfagene og MK. Her skal jeg for det første belyse hva elevene lager. Videre skal jeg se på hvordan de beskriver literacy-praksiser der deres erfaringer fra mediefaget i større eller mindre grad konstituerer et «handlingsrom» i tverrfaglige prosjekter. På bakgrunn av funnene fra spørreundersøkelsen skal jeg i tredje del diskutere den hybridkulturen som mediefagselevne arbeider i, i lys av forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Funnene i dette kapittelet fungerer som bakgrunn for tekstanalysen jeg skal gjøre i kapittel 6.

### 5.1 Fellesfag som kontekst for MK-literacies

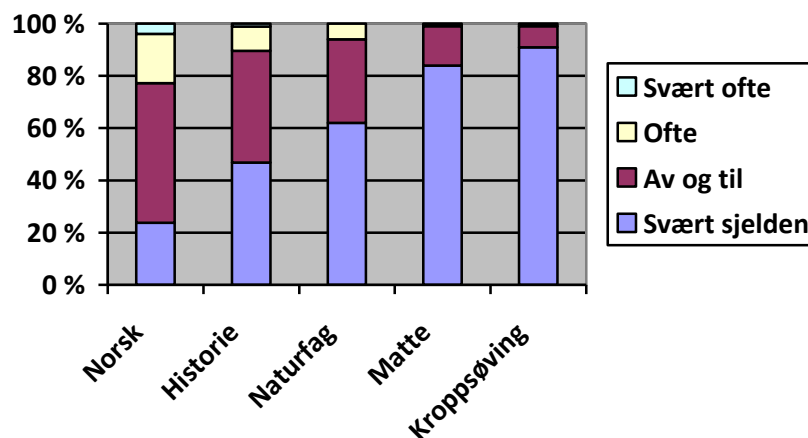
I innledningen av denne oppgaven pekte jeg på hvordan læreplanens utvidede tekstbegrep og innføringen av digital produksjon på tvers av fag åpner for at nye tekstformer blir en del av skolens produksjonspraksiser. Som jeg var inne på i 2.2.1, finnes det imidlertid ingen representative studier som belyser digital produksjon eller tekstpraksiser i tradisjonelle skolefag, hverken på videregående eller i grunnskolen. Vi vet derfor lite om elever på ulike trinn skaper digitale tekster i tradisjonelle skolefag. Selv om flere casestudier har belyst enkelte typer produksjon for å se om det skaper en sterkere kobling mellom skolens og mediearenaens tekstkultur, vet vi i liten grad om slike literacy-praksiser preger de ulike fagene.

MK-elevne som er spurt i den nasjonale spørreundersøkelsen i denne oppgaven er interessante, fordi de har bred erfaring med digitale produksjonspraksiser. Jeg skal derfor først se på hvordan de opplever koblingen mellom literacy-praksiser i mediefagene og fellesfagene. Svarene deres fra undersøkelsen belyser det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven:

*Hvilken betydning har MK-elevenes literacy fra mediefaget for arbeid med tekstproduksjon i fellesfagene?*

### 5.1.1 Opplevd relevans av MK-literacy i ulike fellesfag

To spørsmål i undersøkelsen belyser i hvilken grad elevene opplever ulike sider ved literacy-praksisene de deltar i som mediefagselever som relevant i de ulike fellesfagene de har på 3MK. Helt konkret undersøker disse spørsmålene *hvor ofte* elevene opplever at de får bruk for *det praktiske de kan fra medieproduksjon*, og hvor ofte de får bruk for *kunnskap fra medieteori* i de ulike fellesfagene de har på Vg3.



Figur 1

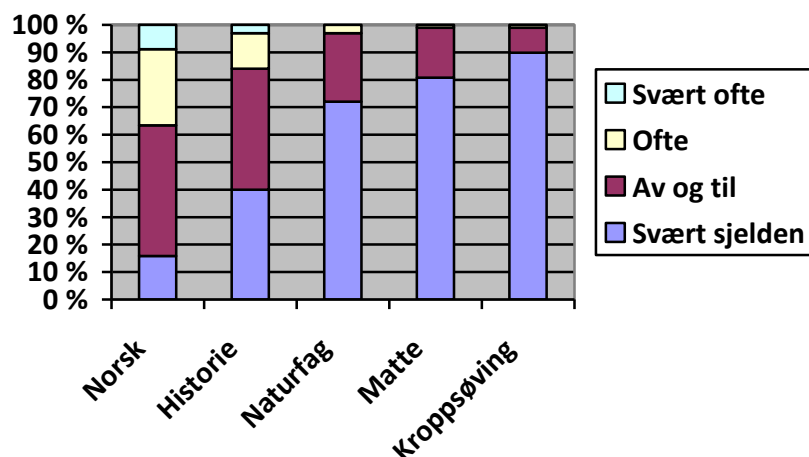
Spørsmål 18: Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag?

Som det framgår av figur 1, er det i norskfaget flest elever opplever ferdigheter knyttet til medieproduksjon som relevant<sup>19</sup>. 23% av elevene opplever at de får bruk for produksjonsferdigheter ofte eller svært ofte i norsk. 11% av elevene sier at de ofte eller svært ofte få bruk for det praktiske de kan fra medieproduksjon i historiefaget. Svarfordelingene viser imidlertid at en langt større andel av elevene sier at de kun *av og til* får bruk for slike ferdigheter i norsk og historie (54%). Det er dessuten en betydelig gruppe elever som *svært sjelden* opplever å få bruk for produksjonsferdigheter i norsk (24%). I historie er andelen som

<sup>19</sup> Fordi norskfaget har et mye høyere timeantall enn de andre fagene, er utgangspunktet for en sammenlikning av fagene at norskundervisningen dominerer timeplanen. Man kan ikke utelukke at den skjeve timefordelingen i noen grad kan bidra til å forklare at norskfaget oppleves som en arena hvor de oftere får bruk for mediekompetansene sine.

svarer av og til og svært sjeldent på dette spørsmålet nesten like stor (rundt 45%).

Undersøkelsen tyder dermed på at selv om disse to fagene er de fagene elevene får bruk for sine praktiske ferdigheter fra mediefagene, så er det store variasjoner mellom elevene på landsbasis.



Figur 2:

Spørsmål 19: Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteori i følgende fag?

Også når det gjelder teoretiske kunnskaper fra mediefaget er det først og fremst i norsk at elevene opplever å dra nytte av disse. I norsk sier 37% av elevene at de ofte eller svært ofte får bruk for medieteorisk kunnskap. Til sammenlikning sier kun 16% av elevene at de ofte eller svært ofte får bruk for kunnskap fra medieteori i historie. På spørsmålet om teori skiller norsk- og historiefaget seg mer ut fra de andre fagene enn på spørsmålet om produksjonsferdigheter. Norsk og historie har henholdsvis 15 og 5 prosentpoeng høyre svarandel på alternativet ofte eller svært ofte på spørsmålet om relevans av medieteorisk kunnskap enn på spørsmålet om relevans av praktiske ferdigheter. Elevene opplever altså en sterkere sammenheng på et kunnskapsmessig nivå mellom læringsaktiviteter i norsk og historie, sammenlignet med praksiser i mediefaget.

Generelt er det langt færre elever som opplever MK-kompetanser som relevant i naturfag, matte og kroppsøving, og her er det først og fremst praktiske produksjonsferdigheter elever rapporterer at de drar nytte av. I naturfag sier 7% at de ofte eller svært ofte får bruk for det praktiske de kan fra medieproduksjon ofte eller svært ofte, mens 3% sier at de ofte eller svært ofte får bruk for kunnskap fra medieteori. I matte er forskjellen noe mindre, men også her er

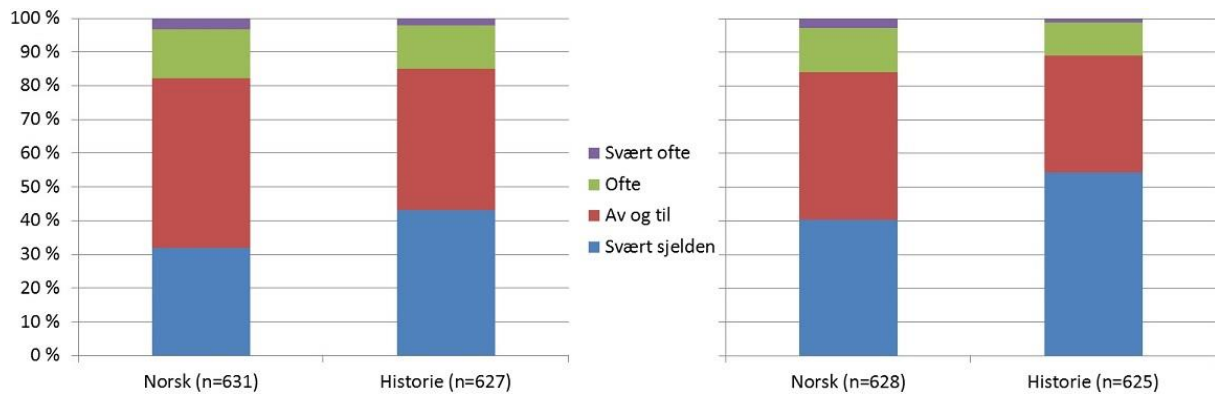
det større andel som får bruk for produksjonsferdigheter oftere enn teoretisk kunnskap fra MK. Når det gjelder kroppsøving er det svært liten forskjell på disse to spørsmålene.

Oppsummert kan vi si at undersøkelsen viser at norskfaget helt klart oppleves som mest relevant for literacy-praksisene elevene deltar i som MK-elever. Dette funnet reflekterer slik sett oppfatningen av norskfaget som skolens mediefag, som har preget debatten rundt medieundervisning og tekstbegrepet i skolen de siste tiårene (Gilje, 2002). At MK-elevene opplever at kunnskaper oftere kommer til nytte enn praktiske ferdigheter i norskfaget kan også støtte opp funn i Rognes (2012) studie av norskfagets læreplaner og læreverk, hvor han fant at det utvidede tekstbegrepet er langt bedre forankret knyttet til aktiviteter med lesing og analyse av medietekster enn til produksjon i norskfagets literacy-praksiser.

Undersøkelsen viser imidlertid også at mange elever opplever historiefaget som relevant for både kunnskaper og ferdigheter fra mediefeltet. Dette er interessant i lys av funnene fra Monitorstudiene (jf 2.2.1), hvor norsk og historie (i tillegg til engelsk) framstår som de arenaene der elevene i størst grad tar i bruk digitale verktøy. Undersøkelsen speiler også det faktum at mange av de norske casestudiene på medieproduksjon i skolen har belyst elevers tekstproduksjon i historiefaget. I tillegg har elevene ulik opplevelse av å få bruk for medierelaterte kompetanser i norsk og historie. I det følgende skal jeg se på hvorvidt dette funnet også reflekteres av produksjonspraksiser innenfor nettopp disse to fagene.

### **5.1.2 Produksjonspraksiser i norsk- og historiefaget**

I spørreundersøkelsen fikk elevene to spørsmål som dreier seg om hvor ofte de arbeider med medieproduksjon i norsk og historie. Disse spørsmålene forsøker å avdekke koblingen mellom mediefaget og disse to fagenes literacy-praksiser (jf. 4.1.3). Helt konkret belyser spørsmålene hvor ofte elevene arbeider med prosjektarbeid og hvor ofte de får anledning til å levere sammensatte tekster i norsk og historie. Her er jeg altså ute etter å avdekke hvorvidt tekstproduksjon som er typisk for mediefaget også er utbredt innenfor rammene av disse fagene.



Figur 3:

Spørsmål 15 (venstre): Hvor ofte jobber dere med prosjektarbeid i følgende fag?

Spørsmål 20 (høyre): Hvor ofte får du anledning til å levere sammensatte tekster i stedet for rent skriftlige innleveringer i følgende fag?

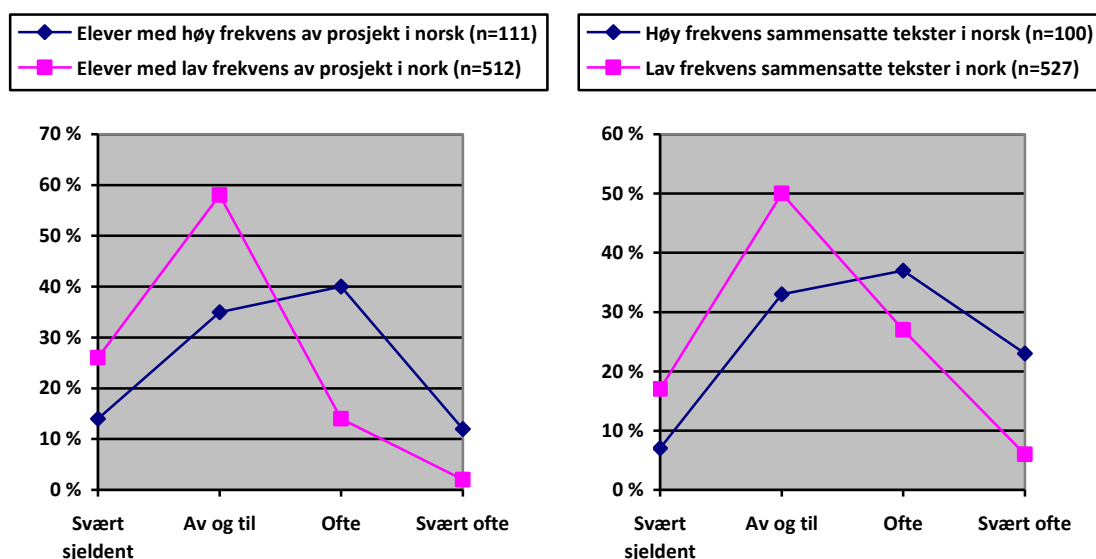
Som det framgår av figur 3, så rapporterer mange elever at det er relativt vanlig å arbeide med medieproduksjon både i norsk og historie. Svarfordelingene viser at det er norskfaget som i størst grad speiler mediefagets produksjonspraksiser. Elevene jobber her i noe større grad med medieproduksjon, både i tilknytning til prosjektarbeid og gjennom produksjon av sammensatte tekster.<sup>20</sup>

Svarene indikerer at medieproduksjon er mest utbredt i tilknytning til prosjektbasert gruppearbeid. Dette gjelder for begge fagene. 18% av elevene krysser av for at de har prosjektarbeid ofte eller svært ofte i norsk, mens 15% oppgir det samme for historie. En noe mindre andel av elevene sier at de arbeider ofte eller svært ofte med sammensatte tekster. 16% i norsk og 11% i historie. Samtidig sier en langt større andel av elevene at slikt arbeid forekommer svært sjelden i norsk og historie.<sup>21</sup> Svarfordelingene i denne enden av skalaen viser også større forskjell mellom fagene. 32% av elevene sier de arbeider svært sjeldent med prosjektarbeid i norsk, mens 43% arbeider svært sjeldent med prosjektarbeid i historie. Når det gjelder sammensatte tekster, sier 40% av elevene at det svært sjelden arbeider med dette i norsk, mens 54% rapporterer at de arbeider med sammensatte tekster svært sjelden i historiefaget.

<sup>20</sup> Igjen er det viktig å bemerke at timefordelingen mellom disse fagene er relativt ujevn på 3MK, og at man ikke kan utelukke at dette i seg selv forklarer noe av forskjellene.

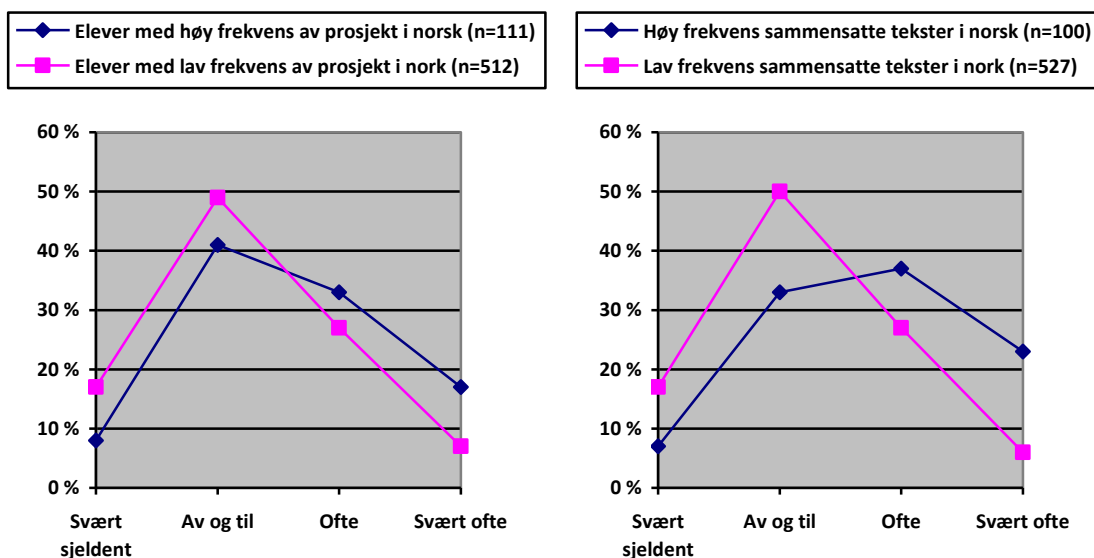
<sup>21</sup> Det kunne vært interessant å se hvor mange elever som hadde rapportert «Aldri» dersom vi hadde med det som et alternativ.

Elevenes svar på spørsmålene om medieproduksjon speiler slik sett mønsteret i svarfordelingene på spørsmål 18 og 19 (5.1.1). Det kan dermed synes som om det å oppleve kunnskaper og ferdigheter fra MK-fagene som relevant i norsk og historie, er forbundet med medieproduksjon i disse fagene. For å se nærmere på denne sammenhengen har jeg undersøkt om de som arbeider ofte med medieproduksjon opplever kunnskap og ferdigheter fra MK-faget som mer relevant i disse fagene enn de elevene som produserer sjeldnere. Figur 4 viser svarfordelingene til elevene som opplever høy og lav frekvens av medieproduksjon på spørsmålet om opplevd relevans av produksjonsferdigheter. Figur 5 illustrerer den samme forskjellen for spørsmålet om opplevd relevans av kunnskaper fra medieteori.



Figur 4:

Opplevd relevans av produksjonsferdigheter blant de som arbeider oftere og sjeldnere med medieproduksjon



Figur 5:

Opplevd relevans av medieteoretisk kunnskap blant de som arbeider ofte eller sjeldnere med medieproduksjon

Disse diagrammene viser relativt ulike fordelinger i elevenes opplevde relevans av kunnskap og ferdigheter, etter hvor ofte de arbeider med medieproduksjon. Blant de som opplever høy frekvens av medieproduksjon i norsk sier over 40% at de får bruk for sine praktiske ferdigheter ofte i dette faget. Blant de som opplever lav frekvens av medieproduksjon sier kun i underkant av 15% det samme. Figur 5 viser at frekvens av medieproduksjon også har betydning for forskjeller i opplevd relevans av teoretisk kunnskap, men at forskjellen er langt mindre når det gjelder prosjektbasert produksjon i norsk. Disse tallene antyder dermed at produksjonsmåtene norskfaget preges av har betydning for hvordan elevene opplever relevansen av kunnskap og ferdigheter knyttet til mediefagets praksiser. Dette skal jeg komme tilbake til i 5.3.1.

## 5.2 Literacy-praksiser i tverrfaglige prosjekter

Funnene i 5.1 viser at elevene opplever en likhet mellom de kunnskapene og ferdighetene som kjenner seg literacy-praksiser i mediefaget og i norsk og historie. I denne andre hoveddelen av kapittel fem vil jeg undersøke tekstkulturen som oppstår i spenningsfeltet mellom nettopp disse to fellesfagene og MK-fag. I spørreundersøkelsen spurte jeg elevene om de i løpet av inneværende skoleår hadde arbeidet med et tverrfaglig prosjekt i norsk eller historie hvor resultatet var et medieprodukt. Svarene fra disse spørsmålene kan si noe om



hvor vanlig det er for MK-elever å arbeide i prosjekter der det er lagt opp til tverrfaglig samarbeid mellom MK-faget og norsk og/eller historiefaget. Disse dataene skal belyse det andre forskningsspørsmålet i denne oppgaven: *Hvilke literacy-praksiser kjennetegner elevenes tverrfaglige prosjekter?* Her skal jeg se på tverrfaglige prosjekter med MK og norsk eller historie.

I undersøkelsen svarte 42% av elevene at de på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført hadde arbeidet med et tverrfaglig prosjekt mellom mediefag og norsk eller historie.<sup>22</sup> I det følgende skal jeg undersøke tekstene som elevene skaper i disse prosjektene.<sup>23</sup> Jeg vil først belyse hva som er de vanligste teksttypene elevene lager, og vise hvordan elevenes beskrivelser uttrykker ulike typer semiotisk prosesser. Videre vil jeg presentere en typologi som jeg har utarbeidet på basis av fritekstdataene, og som jeg har knyttet til det jeg kaller 'handlingsrom' i tverrfaglige literacy-praksiser. Her er jeg opptatt av hvordan elevenes beskrivelser uttrykker ulike institusjonelle forhold i disse prosjektene.

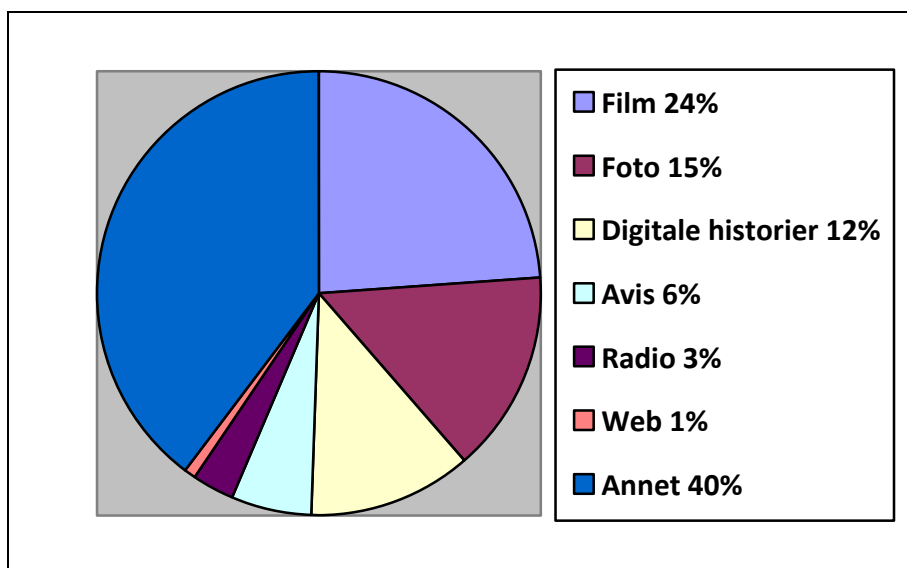
### 5.2.1 Tekster i tverrfaglige literacy-praksiser

Undersøkelsen viser at det over en tredjedel av elevene lager i tverrfaglige prosjekter er audiovisuelle tekster som film og digitale historier. I figur 6 ser vi at 24% av elevene lagde film, mens 12% lagde digital historier. Disse tallene gjenspeiler den sterke posisjonen filmproduksjon har innenfor mediefaget (O. Erstad et al., 2007a), og uttrykker at audiovisuelle tekster også er institusjonelt forankret i elevenes tverrfaglige produksjonspraksiser.

---

<sup>22</sup> Fordi tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen varierte fra januar til mai, er trolig andelen på året totalt en noe høyere. Filtrerer svarene på tid finner jeg naturlig nok en økende tendens til Ja. Det synes også å være ulike oppfatninger blant elever ved samme skole om hvorvidt de har hatt et slikt prosjekt (Jf 4.4.1).

<sup>23</sup> I spørreundersøkelsen blir elevene først bedt om å *krysse av* for hva slags medieprodukt de lagde i det siste tverrfaglige prosjektarbeidet de jobbet med, og deretter om å gi en *beskrivelse* av det de lagde (Spørsmål 23 og 24).



Figur 6:

Spørsmål 23: Hva slags medieprodukt lagde du?

Elevenes beskrivelser<sup>24</sup> uttrykker at de audiovisuelle tekstene i tverrfaglige prosjekter spenner over et bredt spekter sjangre: dokumentarfilm, fiksjonsfilm, musikkvideo, stillbildefortelling og photostory. Beskrivelsene uttrykker også at filmene elevene lager i tverrfaglige prosjekter er knyttet til ulike faglige *formål*. Dette blir synlig ved å se på hva filmene *representerer*. To typiske formål kan identifiseres i elevenes beskrivelser. Det første, og vanligste er at elevene presenterer et avgrenset *tema* gjennom filmene. Temaene kan være stilepoker, saksforhold, hendelser, forfattere, kunstnere osv. Eksempler er:

*En film om gamledagers norsk språkdebatt*

*Digital story presentasjon av – De fire store forfatterne i Norge*

*En digital historie som tok for seg modernismen og dens kjennetegn*

*En film som viste hvordan teknologi har påvirket samfunnet.*

I tillegg til å representere temaer arbeider elevene også med å gjenskape eksisterende tekster og verk fra skrift til audiovisuelle tekster:

*Vi lagde vår egen versjon av diktet «Når de sover» av Rolf Jacobsen i en filmproduksjon.*

*Presenterte «et dukkehjem» i en kort film.*

*En film hvor et av diktene til Tore Renberg blir lest som voice over*

<sup>24</sup> Fritekstdata på spørsmål 24

### *En stillbildefortelling ut i fra en novelle*

Disse svarene sier altså noe om *hvordan* audiovisuelle tekster er forankret i tverrfaglige prosjekter, ved at de uttrykker hva slags typer innhold tekstene representerer i konkrete teksthendelser. I kapittel seks skal jeg se nærmere på en elevproduksjon som er et eksempel på hvordan elever oversetter en allerede eksisterende tekst til andre modaliteter.

I tillegg til film, viser dataene at også foto er en utbredt teksttype i elevenes tverrfaglige prosjekter. 15% av elevene sier at de lagde et fotoprodukt (figur 6). Arbeid med foto er godt forankret i fagplanene på MK,<sup>25</sup> og disse tallene viser at det er en relativt utbredt praksis også innenfor rammene av tverrfaglige prosjekter. Elevenes beskrivelser uttrykker at fotoproduktene gjerne skulle eksemplifisere stilretninger, ideologier, sjangre eller liknende. En viktig forskjell mellom elevenes arbeid med film og foto i tverrfaglige prosjekter kan nevnes her. Beskrivelsene av foto-produksjoner viser at elevene gjerne arbeider med andre teksttyper eller modaliteter i tillegg til bilde(r). Det er relativt stor variasjon i hva slags modaliteter som inngår i tillegg til foto, og hva slags framstillingsform fotoprodukter er gitt:

### *Lyrikanalyse med fotoillustrasjoner*

*Male et bilde inspirert av en kunstperiode/kunstner og skrive om det og modernismen og det moderne prosjekt og presentere en forfatter. Bildet skulle være basert på en modernistisk tekst*

*Laget en propagandaplakat for Arbeiderpartiet fra etterkrigstid der Gerhardsen og historien rundt den tiden var i hovedfokus*

*Jeg lagde en power point med bilder, satt sammen bilde og tekst og framførte*

Disse beskrivelsene viser at foto som teksttype i tverrfaglige literacy-praksiser gjerne akkompagneres av andre modaliteter og/eller teksttyper. I motsetning til audiovisuelle tekster er foto typiske ikke-verbale produkter. Tendensen til at fotomediet inngår i en større sammenheng kan slik sett knyttes til spørsmålet om modal affordans i denne praksisen. Innenfor mediefaget er det å arbeide med foto et mål i seg selv, mens det i denne praksisen

---

<sup>25</sup> Særlig i tilknytning til hovedområdet Medieproduksjon på Vg2. Se: <http://www.udir.no/kl06/MED2-01/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1986382923>

kan være andre formål og krav som gjør at fotomediet ikke er tilstrekkelig i seg selv som modalitet i disse prosjektene.<sup>26</sup>

Når det gjelder de andre forhåndsdefinerte kategoriene viser figur 6 at kun en av ti rapporterer at de arbeider med noen av disse teksttypene i tverrfaglige prosjekter. 6% svarte at de hadde laget Avis, 3% sa at de hadde laget radioprogram, og kun 1% rapporterte at de hadde laget nettside. Som vi så i kapittel 2.2.1 er særlig avissjangeren, men også web og radio relativt vanlige teksttyper i forbindelse med medieproduksjon i ungdomsskolen. Disse mediene er også godt forankret i mediefagets læreplaner. Dataene i denne undersøkelsen viser imidlertid at disse teksttypene ikke er utbredt i de tverrfaglige oppleggene mellom MK og historie/norsk i de skolene som har deltatt i denne undersøkelsen.

Som det framgår av figur 6 oppga 40% av elevene at de laget andre typer tekster enn de medieproduktene vi hadde satt opp på forhånd.<sup>27</sup> Beskrivelsene her viser at mange elever lager ulike typer medieprodukter *i samme prosjekt*, og at det derfor blir vanskelig å knytte produktet til forhåndsdefinerte kategoriene. Beskrivelsene synliggjør også at elevene lager teksttyper som de forhåndsdefinerte kategoriene ikke fanger opp. «Sang/musikkproduksjon», «Holdningskampanje» og «T-skjorte» er eksempler på mindre vanlige teksttyper. Den vanligste teksttypen utenom de forhåndsdefinerte kategoriene er plakat. Omlag en tredjedel av elevene som krysset av for annet oppga at de laget plakat.<sup>28</sup> Elevene bruker imidlertid betegnelsen plakat for flere ulike framstillingsformer:

*Filmplakat inspirert av art deco*

*En grafisk propaganda plakat om kvinner i arbeid i andre verdenskrig.*

*Lagde en tekstplakat som tok utgangspunkt i en isme. For eksempel feminisme, rasisme osv.*

Det var også en relativt stor andel av elevene som oppga at de lagde ulike former for skriftbaserte tekster: artikler, magasinsider, hefter og brosjyrer. Også tradisjonelle

---

<sup>26</sup> Fordi beskrivelsene samlet sett også uttrykker produkter som ikke består av annet enn foto, er det ikke grunnlag i dataene for annet enn å antyde dette mønsteret.

<sup>27</sup> 102 elever krysset av for «Annet», og 89 fylte inn tekst. Disse svarene inneholder både beskrivelser av medieprodukter, og en del svar som «Har ikke begynt enda» og «husker ikke». Totalt ser jeg altså at i underkant av 30% av elevene krysset av på annet med et alternativ som ikke passet med de forhåndsdefinerte kategoriene.

<sup>28</sup> Dvs. om lag en av ti totalt. Plakatsjangere kombinerer gjerne foto, grafikk, skrift og andre modaliteter. Den opptrer derfor innenfor foto-kategorien.

skolesjangre som foredrag og framføringer med eller uten PowerPoint godt representert blant elevenes beskrivelser, både som hovedprodukt og som del av produktet. Dette er interessant fordi det uttrykker at det ikke bare er typiske medieprodukter som produseres i MK-elevenes tverrfaglige prosjekter, men også teksttyper som man gjerne forbinder med mer tradisjonelle literacy-praksiser i skolen.

At elevene oppgir slike teksttyper i denne sammenheng problematiserer hva man kan forstå som et medieprodukt. Det problematiserer også hvor grensen går mellom tekst og *teksthendelse* (jf. 3.1.4). Jeg forstår ikke framføringer som *tekst*, ettersom de ikke er «encoded» (jf. Lankshear & Knobel, 2011). De er likevel viktige deler av literacy-praksiser, som *medium* for tekster. Slik sett kan dette antyde at framføringer er viktig i literacy-praksiser hvor produktene er ikke-verbale teksttyper eller består av svake modaliteter. Teksttyper som ikke er like *egnet* (jf. affordans, 3.2.1) til å uttrykke elevenes fagkunnskap og refleksjoner på en presis måte, kan suppleres med framføringer for å skape et bedre vurderingsgrunnlag for tekstene som produseres.

Disse dataene gir et innblikk i hva slags teksttyper som er vanlig i elevenes tverrfaglige prosjekter. Funnene viser at audiovisuelle tekster framstår som den tydeligste «trenden» i tverrfaglige literacy-praksiser mellom MK og norsk/historie, og at et bredt spekter filmsjangre tas i bruk for å representere faginnhold på ulike måter. Dette uttrykker at denne tekstkulturen i stor grad er influert av mediefagets sjangre og uttrykksformer. At det også forekommer en del tradisjonelle sjangre og typiske framstillingsformer i disse prosjektene vitner om at normene for representasjon varierer fra skole til skole. Det er vanskelig å få et godt bilde av elevenes literacy-praksiser kun ved å undersøke variasjonen i sjanger eller teksttyper på et overordnet nivå. I det følgende skal jeg se nærmere på den variasjonen som finnes i de ulike MK-klassene, ved å sammenlikne elevenes beskrivelser på skolenivå. Slik skal jeg synliggjøre variasjonen i literacy-praksiser knyttet til den enkelte skole, på institusjonelt nivå.

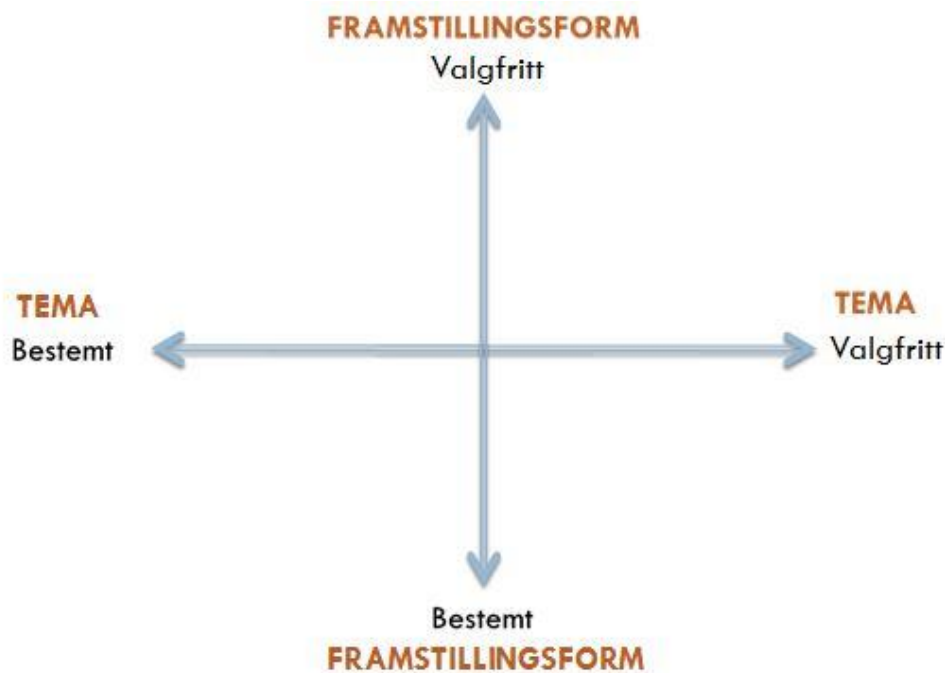
## 5.2.2 Handlingsrom i tverrfaglige literacy-praksiser

Analysene av fritekstdataene gjorde det mulig å identifisere kjennetegn ved elevenes literacy-praksiser på skolenivå.<sup>29</sup> I undersøkelsen fikk elevene spørsmål om det *siste* tverrfaglige prosjektet de hadde (jf. 4.2.3). Det er derfor mulig å identifisere likheter og forskjeller innad i hver klasse, og mellom skoler. I dette materialet har jeg identifisert to tendenser som jeg vil diskutere her som uttrykk for det jeg har kalt «handlingsrom» i elevenes tverrfaglige prosjekter. Tidligere forskning på medieelevers produksjonspraksiser har vist hvordan elevenes erfaringer fra fritidspraksiser innvirker på hva og hvordan de produserer innenfor rammene av mediefaget (O. Erstad et al., 2007a, 2007b). I denne undersøkelsen er jeg opptatt av hvilken betydning elevenes kunnskaper og erfaringer fra mediefagets praksiser får i tverrfaglige prosjekter.

Blant elevenes beskrivelser fant jeg mange eksempler på at elever fra samme klasse hadde laget samme type *produkt* (for eksempel digital historie). Dette var i noen tilfeller kombinert med at de også hadde laget tekster om det samme *temaet* (for eksempel om modernismen). Ved andre skoler ga beskrivelsene uttrykk for at elevene produserte svært *ulike* typer tekster i det samme prosjektet, både tematisk og med hensyn til framstillingsform for produktet. Der elevbeskrivelsene uttrykker at elever i det samme prosjektet laget svært ulike typer medietekster om ulike temaer, tolker jeg det som en indikasjon på at elevene stod relativt fritt til å *velge* mellom temaer og til å velge framstillingsform for produktet – at de hadde stort handlingsrom. At elevene i andre klasser laget samme typer tekster om samme typer temaer i det samme prosjektet, tolker jeg som en indikasjon på mindre grad av valgfrihet – at de hadde mindre handlingsrom. Handlingsrommet forstår jeg som et uttrykk for institusjonelle sider ved literacy-praksiser, knyttet til hvordan formålet med aktivitetene er konstituert. På dette grunnlaget har jeg skapt en modell (Figur 7) som viser forholdet mellom ulike typer handlingsrom i tverrfaglige literacy-praksiser.

---

<sup>29</sup> Ved å sortere elevenes beskrivelser på variabelen skolekode, får jeg et bilde av variasjonen innenfor hvert prosjekt.



Figur 7:

Handlingsrom for design

Den horisontale aksen i modellen handler om temafrihet forstått som frihet innenfor et fag til å velge hva teksten skal representere. Dette kan knyttes til de semiotiske prosessene som Kress og van Leeuwen betegner som diskurs (jf 3.2.2). Den vertikale aksen skal illustrere valgfrihet på framstillingsform, som også reguleres av institusjonelle rammer og normer knyttet til fagene i prosjektet. Denne valgfriheten kan relateres til designarbeidet i elevenes prosjekter – hvor elevene velger teksttype og medium (ibid). Selv om jeg ikke har tilgang på selve oppgavebeskrivelsene i prosjektene, er det i mange tilfeller ikke vanskelig å se at elevene har arbeidet etter samme oppgave. I det følgende vil jeg vise hvordan modellen synliggjør ulike typer handlingsrom i 3MK-elevenes tverrfaglige prosjekter.

### Tema bestemt/Framstillingsform bestemt

I elevbeskrivelsene<sup>30</sup> fant jeg flere eksempler på at elever i samme klasse arbeidet ut i fra samme oppgave. Her oppgir elevene typisk at de arbeider med samme type medieprodukt, og gir i tillegg relativt like beskrivelser av hva teksten handlet om. For eksempel var det i en klasse tydelig at alle elevene hadde laget dokumentarfilm, og at filmen skulle handle om «Min familie i historien»:

<sup>30</sup> Basert på fritekstsvar på spørsmål 23 og 24, se vedlegg 3.

*Lagde en dokumentarfilm om min familie i historien*

*Min familie i historie. Søkte tilbake på en person i slekta som har opplevd noe spennende. Det skulle fremstilles som en dokumentar, hvor lærere setter karakter på medie og kommunikasjons delen, i tillegg til historie. Vi skrev også en kildekritikk ovenfor de kildene vi fant når vi gjorde reasearch.*

*En dokumentarfilm til konkurransen "Min familie i historien"*

*Jeg lagde en dokumentarfilm om min familie i historien, med problemstillingen "jordbruk gjennom tre generasjoner. Hva har forandret seg"*

Ut av beskrivelsene til elevene i denne klassen forstår jeg at temaet her var gitt og likt for alle. Likevel er temaet av en slik karakter at elevene må gjøre noen valg. De skal ta for seg en selvvalgt person eller hendelse i sin families historie. Temaet i dette prosjektet inviterer slik sett elevene til å trekke på kunnskaper som i utgangspunktet er personlige, og som de skal knytte til en faglig problemstilling. Dette skal de representere gjennom en spesifikk framstillingsform: dokumentarfilm. Slik sett er det semiotiske handlingsrommet i dette prosjektet regulert gjennom sjanger og et tema som til tross for at det er spesifikt, vil innebære svært ulikt innhold i elevenes historier. Man kan også tenke seg oppgaver som definerer et mer konkret tema i kombinasjon med spesifikk sjanger. Dette fant jeg imidlertid få eksempler på i dette materialet.

### **Tema bestemt, framstillingsform valgfritt**

Typiske temaer som elever i tverrfaglige prosjekter lager representasjoner av er bestemte epoker og -ismer. I noen prosjekter er det tydelig at elevenes arbeid har tatt utgangspunkt i et bestemt tema, men at de har hatt stor frihet i å velge hvordan temaene skulle realiseres som design (jf. 3.2.2). Her har elevenes designprosesser først fram til svært ulike tekster, både med hensyn til sjanger og medium. I en klasse laget elevene for eksempel svært ulike medieprodukter samtidig som beskrivelsene uttrykker at det gjennomgående temaet var propaganda:

*Grafisk produkt. Hadde en fremføring der jeg argumenterte for propaganda og virkemidler i henhold til dette. Inneholdt retorikk og historiske hendelser.*

*Lagte og produserte en sang om amerikansk krigspropaganda i etterkrigstiden.*

*En anti-krig plakat med bakgrunn i propaganda og Vietnamkrigen.*

*Tv program (12minutter) Om Propaganda i tyskland, med fokus på Adolf Hitler og Angela Merkels retoriske virkemidler og propaganda.*

Eksempelene viser hvordan valgfrihet på produkt i denne klassen gir seg utslag i et bredt spekter måter å iscenesette dette temaet på gjennom ulike sjangre og framstillingsformer.



Beskrivelsene illustrerer også hvordan en slik valgfrihet innebærer at de også kan velge ulike typer semiotiske prosesser. Noen elever velger å representere propaganda gjennom å skape illustrerende eksempler, mens andre velger å analysere og kommentere propaganda som fenomen i en spesifikk kontekst.

### **Tema valgfritt/framstillingsform bestemt**

Det å kunne velge mellom oppgaver fra ulike temaområder, eller å ha en viss grad av valgfrihet knyttet til hva oppgaven spesifikt skal handle om (f.eks ved at oppgaven definerer en epoke eller stilretning som tematisk ramme), synes relativt utbredt i MK-elevenes tverrfaglige prosjekter. Tematisk valgfrihet innebærer at det skapes et større rom for å tenke kreativt om hva som skal representeres og hvordan, ut i fra eget kunnskapsnivå eller interesse for de faglige temaene. Det handler om hvordan det å velge hva som skal representeres og hvordan blir en del av den semiotiske prosessen.

I materialet fant jeg eksempler på at elever samme klassen arbeidet med bestemt framstillingsform, men med ulike temaer. Særlig var det i forbindelse med fotoprosjekter eller plakatprosjekter tydelig at framstillingsformen var klar, men at temaet var noe løsere gitt (i form av en bestemt historisk periode, en litteraturretning, en sjanger, eller en –isme). I en klasse arbeidet elevene for eksempel med digitale historier<sup>31</sup> om ulike norskfaglige temaer:

*Vi lagde en digital story presentasjon av - De fire store forfatterene i norge.*

*Digitalt eventyr i Norsk*

*Fortelling om skriftspråk*

*Kort historie om en forfatter*

I dette prosjektet var det tydelig at elevenes handlingsrom hovedsakelig var definert av en oppgitt sjanger – digital historiefortelling, og at de kunne velge hva som skulle representeres innenfor rammer av norskfaglige temaer. I likhet med dokumentarfilmen er dette en sjanger som innebærer et spesifikt medium, men som kan ha en noe ulik sammensetning av modaliteter. Det framgår også at elevene i dette prosjektet arbeidet kunne velge (mellom) norskfaglige temaer. Valgfriheten på tema framstår her som et valg mellom fagspesifikke temaområder. Det innebærer stor frihet innenfor faget i å velge tema etter interesse,

---

<sup>31</sup> Alle krysset av for Digital historie på spørsmål 23.

forkunnskaper eller andre hensyn. Å velge hva som skal representeres blir her også et spørsmål om å vurdere i hvilken grad ulike temaer lar seg representere gjennom denne aktuelle sjangeren.

### **Tema valgfritt, framstillingsform valgfritt**

Materialet inneholder også eksempler på at elevene i samme klasse lager svært ulike produkter og sjangre som omhandler et bredt spekter temaer. I en klasse gir elevenes beskrivelser uttrykk for at elevene arbeider på svært ulike måter i det samme prosjektet:

*Hadde fremføring av reklameplakat hvor produktet gikk som medie og fremf som norsk*

*Film om det norske språk.*

*Analyserte en film og satt analysen inn i et medium, der jeg lagde designet selv. Ble vurdert i både norsk og medier og kommunikasjon.*

*Jeg laget en holdningskampanje der voldtekt var temaet.*

*En digital historie som tok for seg naturalismen og dens kjennetegn*

Spekteret i temaer, sjangre og framstillingsformer er her stort. Denne klassen er dermed et eksempel på hvordan et stort handlingsrom er forbundet med stor variasjon i hva slags semiotiske prosesser elevene velger å ta fatt på. Valgfriheten på tema og framstillingsform synes slikt sett å utnyttes ulikt av elevene der det er rom for det. Handlingsrommet i dette prosjektet kjennetegnes av at elevene selv har foretatt et valg om hva slags mening som skal representeres, og hvordan.

Valgfrihet knyttet til tema og produkt er de sentrale premissene som konstituerer handlingsrommene jeg har illustrert med eksemplene over. Graden av valgmuligheter elevene opplever kan dermed knyttes til en rekke spørsmål som handler om semiotiske prosesser: Hva er legitime og hensiktsmessige meningsinnhold å representere? Hva er affordansen ved ulike framstillingsformer knyttet til å realisere et meningsinnhold? Hva er betydningspotensialet i tilgjengelige semiotiske ressurser? Hvilke verktøy er tilgjengelige og hensiktsmessige? Hva er egne kunnskaper og ferdigheter knyttet til å ta i bruk semiotiske ressurser og verktøy på bestemte måter? Modellen gir en innfallsvinkel til å forstå ulike forutsetninger som ligger til grunn for elevenes literacy-praksiser i de tverrfaglige prosjektene, og hvordan disse kan begrense eller utvide designprosessene ved å regulere elevenes valgmuligheter.

Dataene viser at mange elever gjør utradisjonelle, personlige og kreative valg der det gis rom for det, både med hensyn til valg av medium og til utformingen av innhold. Dette mener jeg er viktige funn i relasjon til normene knyttet til tekstproduksjon i fellesfagene ved disse skolene. Her synes det å være et poeng å skape et handlingsrom som tillater elevene å trekke på de literacy-praksisene de har erfaring med, ved å la elevene selv ta valg knyttet til hva som skal produseres og hvordan. Dette innebærer at elevene selv må ta aktivt stilling til *hvilke* diskurser, modaliteter, sjangre og medium som er relevante som utgangspunkt for produksjonen. Her blir altså elevenes erfaringer med *ulike* literacy-praksiser relevante. Et bredt definert handlingsrom vil slikt sett kunne utfordre elevenes literacy, og deres evne og vilje til å trekke på de praksisene de selv anser som relevant for oppgaven. Det representerer en type literacy-praksis hvor designprosesser blir ressurser for faglig læring.

Som det framgår over kommer handlingsrommene til uttrykk gjennom variasjonen i hva elevene lager. Jeg forstår imidlertid ikke et en-til-en-forhold mellom variasjon og handlingsrom. I noen klasser er det helt tydelig liten variasjon i hva elevene lager. Det er ikke dermed slik at det i disse klassene reelt sett var liten valgfrihet i form av tema bestemt og fremstillingsform bestemt. Som jeg har vist i kapittel to har man i flere studier av digital produksjon funnet at elevenes opplevelse og forståelse av praksisen er avgjørende for hva de betrakter som relevante ressurser for meningsskaping i en spesifikk kontekst (jf. 2.2.2). Hva elevene opplever som hensiktsmessige løsninger på en oppgave vil dermed være det avgjørende for hvordan handlingsrommet i enhver oppgave *tolkes*. Dataene fra spørreundersøkelsen synliggjør hvordan elevene utnytter et handlingsrom knyttet til tema på ulike måter, ved at noen elever velger å representere et tradisjonelt innhold (f.eks. naturalismen og dens kjennetegn), mens andre trekker på temaer som ikke først og fremst forbindes med skolens diskurser (holdningskampanje om voldtekt). Tidligere studier har vist hvordan elever bevisst eksperimenterer med innhold og sjanger i tekstproduksjon, selv i eksamenssituasjoner (K. L. Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005) Dersom oppgaven ber elevene velge hva de skal lage, vil elevene i større grad være nødt til å ta *aktive* valg knyttet til hva slags semiotiske prosesser som er legitime, og å integrere de kompetansene og ferdighetene de selv vurderer som relevante for prosjektet og produksjonsprosessen. I kapittel 6 skal jeg se nærmere på en elevproduksjon som eksemplifiserer hvordan en gruppe elever løser oppgaven i en literacy-praksis der elevene hadde stort handlingsrom.

## **5.3 Kontekstens betydning for literacy-praksiser**

I kapittel 3 viste jeg hvordan et sosialt perspektiv på literacy innebærer en forståelse av at tekstproduksjon alltid er situert i sosiale kontekster (jf. 3.1.1). Både teknologi, kunnskaper og ferdigheter som forbindes med en gitt praksis tas i bruk på premissene som finnes i den spesifikke konteksten. Skolen er en spesiell kontekst for tekstproduksjon fordi det er institusjonelle rammer som regulerer literacy-praksisene. Disse kommer til uttrykk på ulike nivåer: i læreplanene, i fagenes tekstkultur, i konkrete teksthendelser og i teksten som skapes i skolen. I dette kapitlet har fokuset vært på hvordan institusjonelle forhold ved literacy-praksiser kommer til uttrykk gjennom elevers opplevelse av praksisene og gjennom tekstene de beskriver. Jeg har undersøkt sammenhengen mellom fellesfagene og mediefagets literacy-praksiser: i fellesfag og i tverrfaglige prosjekter. Elevers tekstproduksjon er enten det foregår i eller på tvers av fag knyttet til formål som å representere et innhold gjennom et produkt som skal vurderes i henhold til spesifikke faglige kriterier som eleven er gjort kjent med. Det betyr imidlertid ikke at de samme kulturelle redskapene betraktes som legitime for produksjonspraksisene i de ulike fagene. Skolefag representerer ulike diskurser med spesifikke sjangre og tekstnormer (jf. 3.1.3).

### **5.3.1 Betydningen av elevenes literacy fra MK for tekstproduksjon i fellesfag**

Tidligere studier av mediefaget har antydnet at elevene innenfor mediefaget arbeider med tekstproduksjon på måter som er svært ulike skolekulturen for øvrig (de Lange, 2010; O. Erstad et al., 2007a). Gjennom undersøkelsen kommer det fram at norskfaget og historiefaget oppleves som relevant for literacy-praksisene elevene deltar i som MK-elever. Forskjellene i hvor ofte elevene opplever at ferdigheter og kunnskaper fra MK kommer til nytte i norsk og historie synes også å ha sammenheng med frekvens av medieproduksjon. At det er i disse fagene elevene i størst grad opplever å få brukt kunnskaper og ferdigheter fra MK samsvarer med funn fra tidligere forskning som har antydnet at norsk og samfunnsfag er de fagene hvor bruk av digitale verktøy forekommer oftest (jf. 2.2.1). Det reflekterer også at literacy-praksisene i disse fagene har likhetstrekk på andre nivåer enn bare det praktiske. Det er interessant i relasjon til hvordan fagene er beskrevet i planverket (jf. 4.1.3). Beskrivelsene av arbeidet med grunnleggende ferdigheter i disse tre fagene antyder at det er likhetstrekk

mellom dem knyttet til hvilken rolle tekster har og hva slags typer aktiviteter med tekst opplæringen skal inneholde.

Samtidig viser dataene store forskjeller mellom elevenes oppfatninger av hvor ofte de får bruk for kunnskap og produksjonsferdigheter fra MK i norsk og historie. Disse funnene er viktige fordi de antyder at det kan være ulike praksiser på de forskjellige skolene for å integrere elevenes yrkesfaglige kompetanser i arbeidet i norsk og historie. Det er interessant fordi det kan indikere at det er forhold i skolekulturen eller ved fagene som literacy-praksiser som påvirker hvorvidt ressursene MK-elevne har ervervet seg i mediefaget integreres i læringsarbeidet. Slik sett kan tallene også antyde at det er ulike operasjonaliseringer av lærerplanene på de ulike skolene, eller ulike normer som regulerer hva slags literacy-praksiser som inngår i undervisningen. Det kan imidlertid også uttrykke at elevene har ulike oppfatninger om hva det vil si å 'få bruk for' praktiske ferdigheter og kunnskap fra medieteorier i fellesfag, og av hva 'ofte' eller 'av og til' innebærer i så måte.<sup>32</sup> Dette viser at det er problematisk å tolke disse funnene som uttrykk for den *faktiske* relevansen mediefagets praksiser har i fellesfagene ved de skolene som er med i undersøkelsen.

Dette splittede bildet som framkommer i materialet er knyttet til hvor ofte elevene opplever produksjon i norsk og historie, problematiserer hvordan ferdigheter og kompetanser fra MK relaterer seg til undervisningen i fellesfag. En potensiell kilde til forskjellene mellom elevene er også at elevene kan ha ulik oppfatning om hva det innebærer å holde på med produksjon av sammensatte tekster eller prosjektbasert produksjon. Her er elevenes forståelse av disse typene produksjon i henhold til de ulike fagenes literacy-praksiser viktig å knytte noen bemerkninger til. Forståelsen av hva det vil si å arbeide med sammensatte tekster i mediefaget, historie og i norsk kan være svært ulik, til tross for at aktiviteten har samme navn. Dette handler om de mange måtene man kan arbeide med sammensatte tekster på, og hvilke måter som ansees som legitime innenfor en spesifikk kontekst. Spørsmålet om *hva* som skal settes sammen og *hvordan* handler om formålene med produksjonen (jf 3.1.1). Det kan ligge implisitte normer for legitime språklige uttrykksmåter i faget (3.1.3). Innenfor en kontekst er kanskje sammensatte tekster forbundet med å sette sammen tekst og bilde til en PowerPoint-presentasjon. I en annen kan det være forbundet med mer komplekse sammensetninger av enheter som sjangre, tekster, modaliteter og narrativ (Se f.eks. Otnes, 2012).

---

<sup>32</sup> Dette problemet tar jeg for meg i diskusjonen av potensielle trusler mot begrepsvaliditeten i studiet (4.4.1)

Også her er det viktig å presisere at disse dataene belyser elevenes subjektive opplevelse eller vurdering. Forskjellene på spørsmålet om hvor ofte de holder på med bestemte aktiviteter kan nok i noen grad forklares av at elevene kan ha ulike oppfatninger av hva som er sjeldent og ofte. Særlig fordi de må vurdere hva som i fellesfag er ofte sammenliknet med frekvensen av disse aktivitetene innenfor mediefaget.

Usikkerheten knyttet til det å forklare forskjeller i datamaterialet gjør det nødvendig å se på hva slags produksjon og tekster som faktisk finner sted og blir produsert i elevenes arbeid med medieproduksjon i tilknytning til fellesfag.

### **5.3.2 Normer og regler i literacy-praksiser**

I MK-elevenes tverrfaglige prosjekter er det to fagdisipliner som skaper konteksten for produksjonsprosessene – to ulike diskurser (jf. 3.1.3). Tverrfaglige prosjekter finner sted i spenningsfeltet mellom to literacy-praksiser, og er slikt sett et egnet sted for å undersøke forholdet mellom normer i fellesfagene og MKs tekstkultur. For å undersøke hvordan slike institusjonelle forskjeller gjør seg gjeldende har jeg anlagt et tekstperspektiv. Jeg har belyst noen aspekter ved elevenes literacy-praksiser i tverrfaglige prosjekter. For det første har jeg undersøkt variasjonen i teksttyper i disse prosjektene. Her fant jeg at de framtrepende teksttypene i tverrfaglige literacypraksiser er audiovisuelle tekster og foto. Dette er åpenbart at det finnes en sterk visuell kultur i MK-faget på videregående skole. Det slikt sett et viktig funn at disse teksttypene, som representerer viktige sjangre i mediefaget, til sammen utgjør halvparten av det elevene lager i tverrfaglige prosjekter. Den andre halvparten består i stor grad også multimodale produksjoner, men også av teksttyper hvor skriften er den bærende modaliteten.

MK-fagets tekstkultur er beskrevet som ganske ulikt fellesfagene. Dette kan ikke minst knyttes til at mediefagets literacy-praksiser domineres av et fokus på produksjon av medieprodukter i seg selv, hvor mange og komplekse tekstformer og digitale verktøy inngår som ressurser (O. Erstad et al., 2007a, 2007b; Gilje, 2007). Dette er imidlertid også tilfelle for norskfaget (som også er et språkfag), selv om sjangerbredden og typiske produksjonsmedier her er langt snevrere. Både norsk- og historiefaget har imidlertid mye lengre tradisjon som tekstkulturer. Tradisjonelt har disse fagene vektlagt *skriftbaserte* tekstformer (Tønnessen, 2010). I lys av de nye læreplanene skal elevene nå arbeide med digital produksjon også i disse fagene. Dette er interessant i lys av statusen tekstproduksjon har i de ulike fagene i relasjon til

affordansen til ulike modaliteter (jf. 3.2.1). I de tverrfaglige prosjektene fant jeg at en del av teksttypene elevene produserer oftere suppleres med presentasjoner (PowerPoint eller framføring). Dette gjelder særlig i tilknytning til ikke-verbale sjangre som for eksempel foto. Dette kan uttrykke en tilpasning av framstillingsform knyttet til at det i fellesfag gjerne er et bestemt innhold som skal formidles gjennom produktene. Jeg fant også eksempler på at elever arbeidet med tradisjonelle skriftbaserte sjangre. Dette uttrykker at mediefaget samlet sett også har ulik grad av innflytelse i de konkrete literacy-praksisene i tverrfaglige prosjekter. Jeg tolker disse forskjellene som uttrykk for at teksttypene som preger mediefaget i ulik grad blir oppfattet som hensiktsmessige som læringsressurser også innenfor en norskfaglig eller historiefaglig kontekst, enten av elever eller lærere.

Jeg har også i dette kapittelet vist at elevenes beskrivelser uttrykker hvordan ulike normer i tverrfaglige literacy-praksiser kan identifiseres som ulike typer handlingsrom i elevene i tverrfaglige prosjekter. Oppgaven i tverrfaglige prosjekter regulerer *formålet* for de semiotiske prosessene. Hva slags faglige produkter og teksttyper som dominerer tverrfaglige literacy-praksiser, handler om hva slags oppgaver som gis, og til hvilke ressurser elevene forstår som hensiktsmessige og legitime innenfor det konkrete prosjektet. Jeg har pekt på at elevbeskrivelsene uttrykker ulik grad av valgfrihet knyttet til tema og framstillingsform i de ulike prosjektene. Dette skaper ulike handlingsrom for semiotiske prosesser. Der det er stor grad av valgfrihet knyttet til framstillingsform vil elevenes kapasitet til å ta beslutninger om både utvelgelse av innhold (hva skal representere temaet) og beslutninger omkring hvordan innholdet skal representeres, få stor betydning. I denne typen praksis signaliseres at elevenes ferdigheter og kompetanser som tekstskapere tas på alvor, og at denne kapasiteten får strukturere produksjonsprosessen.

Å velge tema og framstillingsform innebærer flere integrerte prosesser. Slik sett er det ikke mulig å snakke om dimensjonene i modellen uavhengig av hverandre. Å ta valg knyttet til hva som skal representeres er i MK-elevenes tverrfaglige prosjekter hovedsakelig begrenset til mer eller mindre avgrensede temaer innenfor rammene av fellesfaget. Det er likevel variasjoner knyttet til hvordan disse temaene gis, og hva slags handlingsrom elevene har til å trekke på ulike diskurser i dette arbeidet. Her vil elevenes kjennskap til den faglige diskursen som skal representeres også være viktig for elevens forståelse av hvilke ulike legitime måter som materialet kan realiseres på som design (jf. 3.2.2). Elevene kan tenkes å ha svært ulike vurderinger både av hva som er en hensiktsmessig framstillingsform, og av ressursene og

redskapene som de har tilgjengelig, både semiotiske ressurser og egne kompetanser og ferdigheter. Elevenes kreative og analytiske ferdigheter knyttet til hvordan å framstille et stoff vil dessuten variere selv om elevene har erfaring med nettopp dette fra mediefaget.

Også andre forhold vil gjøre det vanskelig å observere handlingsrommet i tverrfaglige prosjekter. Særlig handler dette om at elever vil handle ulikt eller likt som følge av forhold som ikke er observerbare, og langt mindre i spørreskjemadata av denne typen. For eksempel er det nærliggende å tenke at elever som ikke har særlig tiltro til egne ferdigheter på bestemte områder eller i forhold til en spesifikk programvare, vil velge en framstillingsform som er safe, enten fordi den matcher deres kompetanser og ferdigheter i størst grad, eller ut i fra hva de tenker at de vil få mest uttelling i (de Lange, 2010). Med utgangspunkt i spørreskjemadata har jeg kun begrenset grunnlag for å si noe om rammene for slike valg.

Innsikt i hvordan institusjonelle sider ved literacy-praksiser relaterer seg til spørsmålet om design av faglige tekster er viktig fordi det handler om hvordan elevenes literacy kommer i spill i produksjonsprosessen. Tidligere studier av elevers produksjonsprosesser har vist hvordan elever på mikro-nivå forhandler om relevansen av ulike praksiser og ressurser fra uformelle læringsarenaer. Ved å rette fokus mot et mer overordnet handlingsrommet som elevene opererer innenfor, blir det tydelig hvordan det også ligger viktige strukturer i definisjonen av læringsaktiviteten. Her har jeg pekt på hvordan oppgaven er sentral for hvilke måter man spiller inn elevenes erfaringer fra praksiser som kanskje ellers ikke ville fått betydning i det aktuelle fellesfaget.



## 6 Literacy – praksis som tekst

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på en multimodal tekst, en musikkvideo, som er laget i et tverrfaglig prosjekt mellom norsk og mediefaget. I 5.1 viste jeg at norskfaget er det faget flest elever opplever som nærmest mediefagets literacy-praksiser. I dette kapitlet skal jeg vise hvordan norskfaget sammen med mediefag strukturerer elevers tekstproduksjon.

Produksjonen jeg skal se på er et eksempel på hva elever lager i et prosjekt der de har *stort handlingsrom* til å velge hva de skal lage innenfor et avgrenset tema, jfr. analysen i 5.2.2.

Analysen i dette kapitlet har to ledd. Først skal jeg se på produksjonen av musikkvideoen som uttrykk for ulike diskurser, og brytninger mellom disse (jf. min diskusjon av diskurs i 3.1.3). Deretter ser jeg på videoen på et semiotisk nivå, med vekt på de ressursene som elevene tar i bruk. I denne delen blir de analytiske verktøyene jeg diskuterer i 3.2 viktige. Til slutt diskuterer jeg spenningen mellom det institusjonelle handlingsrommet og det semiotiske nivået i analysen.

### 6.1 Diskurser på tvers av kontekster

#### 6.1.1 Handlingsrom for å realisere diskurser

Som jeg var inne på i teorikapitlet er all tekstproduksjon diskursiv (jf. 3.1.3). Det spesielle med et tverrfaglig prosjekt som dette er at elevene her produserer tekst som medlem av ulike diskurser. Dette kan knyttes til to kilder: norskfagets litterære kanon og mediekulturens tekstpraksiser. Den førstnevnte har lenge vært forankret i en kulturelitistisk diskurs, som preges av kanoniserte verk og sjangre. Mediefagets tekstkultur er på sin side forbundet med en populærkulturell diskurs, som preges av nye digitale praksiser forankret i populærkulturen. I elevenes produksjon uttrykkes dette spenningsforholdet gjennom en musikkvideo som bygger på temaer fra et av Ibsens mest kjente stykker: Hedda Gabler.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Hedda Gabler er et drama i 4 akter fra 1890. Stykket handler om generaldatteren Hedda Gabler som etter farens død har sett seg nødt til å gifte seg – under sin stand og med en mann hun ikke har noe spesielt til overs for. Hun har satt sin lit til at mannen (Tesman) skal få fast stilling ved universitetet, slik at hun kan ta opp igjen sitt gamle sosietetsliv. Ved stykkets begynnelse har en av Heddas tidligere beundrere, det utsvevende geniet Eilert Løvborg kommet til byen. Han har fått livet sitt på stell og skrevet manuskriptet til et mesterverk. Dette har han forfattet i samarbeid med Thea Elvested, som betror Hedda at hun har forlatt sin mann for Løvborg. Hedda er sjalu og eiesyk, og stiller i stand en rekke utpekulerte handlinger som fører til at manuskriptet ødelegges, og Løvborg dør ved et vådeskudd fra en av hennes fars gamle pistoler. I siste akt blir det klart at

Å arbeide med litteraturens klassikere har lenge vært sentralt i norskfaget. I fagplanen for Vg3 er det å arbeide med denne typen innhold forbundet med analysearbeid og det å skrive litterære tolkninger.<sup>34</sup> I mediefagene, som også vektlegger analysearbeid, skal elevene gjennomgående også selv skape tekster innenfor de sjangerne de arbeider med og lærer om.<sup>35</sup> I dette prosjektet, som ble til på norsklærers initiativ, fikk elevene i oppgave å lage et medieprodukt med utgangspunkt i Ibsens dramatikk.<sup>36</sup> Her var det altså et mål i seg selv at elevene skulle arbeide med medieproduksjon på bakgrunn av det de hadde lært, i stedet for å skrive en tradisjonell oppgave om Ibsens dramatikk.

På Medier og Kommunikasjon er det å eksperimentere med sjangre, uttrykksformer og fortellerteknikker integrerte mål i læreplanen. Som vi så i 5.1 har MK-elevene generelt svært ulike opplevelser av verdiene av produksjonsferdighetene sine fra mediefagene i norsk, og av medieproduksjon som aktivitet i norsk. Det at sammensatte tekster er et læringsmål i norskfaget betyr ikke dermed sagt at elevene arbeider med tekstproduksjon på samme måte som i mediefaget. Sammensatte tekster kan dessuten innebære et bredt spekter teksttyper og sjangre (Jf. 5.3.2). Oppgaveformuleringen i dette prosjektet er slikt sett et viktig signal om at også mediefagets tekstkultur skal danne utgangspunkt for å ta valg knyttet til framstillingsform og sjanger i arbeidet med å representere «Ibsens dramatikk». Fordi oppgaveteksten eksplisitt uttrykker et stort handlingsrom knyttet til framstillingsform, blir elevenes valg av teksttype et interessant uttrykk for hvordan elevene opplever tekstnormene i denne tverrfaglige konteksten.

Som jeg har vært inne på i teorikapittelet har ikke tilgjengelige redskaper noen direkte innvirkning på praksiser (jf. 3.1.1, 3.1.2). Det avgjørende for hvordan elevene velger å realisere innholdet de har valgt er slik sett elevenes forståelse av hvilke formål ulike typer tekster og sjangre som de har erfaring med kan fylle i denne sammenhengen. Elevene deltar i

---

assessoren Brack vet at pistolen kom fra henne. Hun innser at hun er under hans makt og at han vil utnytte situasjonen. I siste scene tar hun den andre av farens pistoler og skyter seg.

<sup>34</sup> Jf. kompetansemål som: «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (KD, 2010)

<sup>35</sup> Jf. kompetansemål som: «vurdere egne uttrykk inn i en uttrykkshistorisk sammenheng» (UDF, 2008)

<sup>36</sup> Elevene kunne også velge en oppgave om et annet tema (jf. 4.3.1). Elevene hadde hatt om Ibsen og realisme i undervisningen forut for prosjektet. De hadde slikt sett et visst grunnlag for å ta valg omkring hva ved Ibsens dramatikk de konkret ønsket å lage et medieprodukt om.

dette prosjektet som medlemmer i to ulike diskurser (jf. 3.1.3). At tre av fem grupper i dette prosjektet velger å arbeide med audiovisuelle sjangre synes å understreke at elevene opplevde mediefagets tekstpraksiser som relevante for å framstille innholdet i denne tverrfaglige settingen. Elevproduksjonen jeg skal se nærmere på i dette kapittelet uttrykker hvordan elever innenfor et slikt handlingsrom trekker på mediefagets literacy-praksiser som redskaper for å framstille et meningsmateriale som hører hjemme i en annen diskurs. Ved å velge å gjenskape Hedda Gabler som et medieprodukt, blir elevenes diskursive erfaringer med å formidle gjennom ulike typer tekster i mediefaget relevant i dette prosjektet. Elevenes brede kjennskap til ulike teksttyper, sjangre og verktøy kan slik sett informere spørsmålet om hvordan de selv mener de på best måte kan framstille dramastykket – på en måte som også representerer deres forståelse av innholdet i dette stykket.

### **6.1.2 Hvilke diskurser uttrykkes i elevproduksjonen**

Musikkvideoer er ingen vanlig framstillingsform når det gjelder elevers arbeid med klassisk litteratur, eller i forbindelse med elevenes tekstproduksjon i norskfagets tekstpraksiser. Det at elevene velger å representere Hedda Gabler gjennom en musikkvideo må sees i lys av denne sjangerens status innen mediefagets produksjonspraksiser (Gilje & Svoen, 2012). Dette uttrykker slikt sett at spenningsforholdet mellom praksiser forbundet med ulike diskurser oppleves av elevene som et handlingsrom for design (jf. 5.3). Innenfor mediefaget er musikkvideoen forankret som institusjonell praksis, og her i dette prosjektet forsøker elevene ut denne spesifikke måten å skape mening på i en ny kontekst.

Ibsen sitt teaterstykke eksisterer i likhet med andre klassiske dramaer i form av et manus, med replikker og sceneanvisninger. Det å sette opp og filmatisere Ibsens stykker er en etablert og utbredt kulturell praksis. Elevenes musikkvideo framstår imidlertid som et eksempel på de mer eksperimentelle versjonene av Hedda Gabler. Musikkvideosjangeren er relativt ulik det klassiske dramaet. Som sjangre har disse framstillingsformene likevel en del fellestrekk. Begge er audiovisuelle narrativ, og baserer seg på et bredt spekter modaliteter, som er organisert både temporalt og spatialt. Begge blir til på bakgrunn av en eksisterende tekst (musikk eller manus), og produseres som framstillinger eller illustrasjoner av denne i et annet medium. De blir til som transduksjoner av mening (jf. 3.2.4). I musikkvideoer er imidlertid musikken selvstendig som meningsbærende helhet. Denne settes sammen med den visuelle tolkningen i den endelige produksjonen. Dramastykker er designet som manus med

instruksjoner om hvordan realiseringen og omformingen til andre modaliteter skal foregå: med replikker og beskrivelser av karakterer og handlinger. Forholdet mellom det auditive og det visuelle – det multimodale samspillet – er derfor svært ulikt i disse sjangrene. Elevenes versjon av Hedda Gabler er derfor også et uttrykk for hvordan elevene håndterer det å tolke og oversette et innhold fra en diskursiv praksis til en annen.

Ved å ta utgangspunkt en eksisterende musikkvideo – Eminems video «I love the way you lie»<sup>37</sup> fra 2010, kan elevene ta i bruk semiotiske ressurser fra to eksisterende tekster i oversettelsesarbeidet. Remiksing kjennetegnes ved at materiale fra flere allerede eksisterende tekster kombineres og redigeres sammen til en helhet (3.1.2). Slike mash-ups av meningsmateriale er vanlig i ungdomskulturen, og skaper ofte interessante koblinger mellom eksisterende tekster. Eminems video framstår som et interessant valg fordi den kan relateres til temaer i Hedda Gabler, til tross for at teksten tilhører en annen diskurs og sjanger. Videoen skildrer et destruktivt parforhold preget av sjalusi, vold og maktmisbruk. Som vi så i 2.2.3 er remiksing også praksiser elevene integrerer i MK-fagets tekstproduksjon. At elevene velger å realiserer Ibsenstykket *gjennom* et annet verk ved å remikse meningsressurser, synliggjør hvordan elevene gjør sine erfaringer fra ungdomskulturens tekstpraksiser relevant i arbeidet med å skape en tverrfaglig tekst. Handlingsrommet som skapes i dette prosjektet virker derfor å åpne for at elevene remikser *diskurser*, ved å bruke redskaper fra literacy-praksiser i en tekstkultur til å løse en oppgave i en annen. I neste del skal jeg gi en beskrivelse av elevvideoen og vise hvordan remiksing av diskurser foregår på et semiotisk nivå i musikkvideoen.

---

<sup>37</sup> Tilgjengelig på <http://www.youtube.com/watch?v=ZGT6AKt3eYM>

## 6.2 Semiotisk analyse av elevvideoen

I denne delen av kapittelet skal jeg se på oversetting av meningsmateriale som uttrykk for elevenes designprosesser i dette prosjektet. Jeg vil rette fokus mot de to første strataene av Kress og Van Leeuwens modell presentert i 3.2.2; hvordan elevene representerer og realiserer diskursene innenfor musikkvideoen. I 3.2.4 viste jeg hvordan det å rekontekstualisere mening innenfor nye modaliteter, sjangre eller diskurser kan knyttes til to typer semiotiske prosesser – transformasjon og transduksjon. I slike prosesser må meningsskaperen foreta en rekke valg knyttet til hvordan meningsmaterialet skal tilpasses den nye konteksten. I analysen skal jeg vise jeg hvordan elevene realiserer Hedda Gabler innenfor de modale ressursene i videoen, ut i fra de mulighetene og begrensningene disse representerer. Her retter jeg fokus mot hvordan de fire semiotiske prinsippene jeg presenterte i 3.2.4 (selection, arrangement, foregrounding og social relations) opererer i teksten. Til slutt skal jeg se på hvordan remiksingen av innhold skaper to tolkningskontekster i videoen.

### 6.2.1 Musikkvideoen «I love the way Hedda lie»

Musikkvideoen og sangen «I love the way you lie» (Eminem feat. Rihanna) danner grunnmuren i elevenes video. Formen de har valgt å oversette stykket til er derfor en video med et musikkspor og dramatiserte sekvenser. Dette er organisert i tre vers og fire refreng, med en varighet på fire og ett halvt minutt. Lengde og oppbygning på elevvideoen er identisk med originalen. I introen til videoen (første refreng) er klippingen i elevvideoen tilnærmet identisk med originalvideoen. Videre ut i videoen har klippingen et mye roligere tempo i elevproduksjonen enn i originalen, med lengre sekvenser og mindre kryssklipping. Musikken er identisk med originalen, bortsett fra at Eminems rapvokal er tatt bort. Elevene har laget en egen raptekst som en av guttene i gruppa framfører. I tillegg har elevene selv produsert alt det visuelle materialet. Dette består av framføring av rapteksten, miming av refrenget, dramatiseringer og digitale effekter.











Videoen inneholder fire typer sekvenser. Den første typen viser en jente som «synger» framfor en murvegg dekket av flammer og røyk. Den andre typen viser rapperen som står i en eng med hvit himmel og motlys i bakgrunnen. Den tredje sekvenstypen utgjør elevenes dramatiseringer. Disse består av ulike scener i og utenfor et hus. I den siste sekvenstypen står rapperen og sangeren foran huset som handlingen i dramatiseringene finner sted i. I versene

veksles det mellom sekvenser hvor vi ser og hører rapperen, og dramatiseringer. I refrengene ser vi hovedsakelig jenta som mimer, men også her med innslag av dramatiseringer. I det siste verset kryssklippes det mellom sekvenstypen hvor vi ser sangeren og rapperen utenfor husets inngangsparti, og dramatiseringene inne i huset. Også sekvenstypen med rapperen i enga kryssklippes inn. Siste refreng veksler mellom den fjerde sekvenstypen og jenta som mimer.



Noe av det egenproduserte materialet er imitasjoner og gjenskapte elementer fra originalvideoen. Dette gjelder både dramatiseringer, framføringer og animerte bakgrunner i de to første sekvenstypene. I tillegg har elevene også produsert nytt meningsmateriale som ikke er inspirert av originalvideoen. Dette gjelder det meste av dramatiseringene og rapteksten, og i tillegg en lydeffekt som illustrerer skuddet fra en pistol på slutten av siste vers. Refrengene er eksempel på et gjenskapt element, hvor vi ser en elev som mimer Rihannas vokal. Også scenene med rapperen er et gjenskapt element. Dramatiseringene består både av gjenskapte og helt nye elementer. Karakterene Hedda, Thea, Tesman og Løvborg er spilt av elevene selv. Handlingen utspiller seg i og utenfor ett hus.








Tabell 2:

*Verbalt og visuelt innhold i elevvideoen og oversatt innhold fra originalvideoen og Hedda Gabler.<sup>38</sup>*

	Verbale modaliteter	Visuelle modaliteter	Representert materiale
INTRO (REF)	Just gonna stand there and watch me burn		
	But that's alright because I like the way it hurts		
	Just gonna stand there and hear me cry		
	But that's alright because I love the way you lie		
	I love the way you lie		

<sup>38</sup> Raptekst og refrengtekst og skjermdump fra elevvideoen, skjermdump fra originalvideoen og (mine) beskrivelser av scener fra Ibsens drama.

VERS 1	<p>Jeg kan'ke si deg hva det virkelig er, jeg kan bare si hva jeg føler</p> <p>Du er en vanskelig sjel, så jeg håper at du hører</p> <p>Jeg veit du prøver hardt og at det kan føles surt</p> <p>Jeg prater til deg, Hedda: Meg får du ikke lurt</p> <p>Jeg kan se løgner din, løgner blir du ikke kvitt</p> <p>Lykkelig du ble når Løvborg mista manuskriptet sitt</p> <p>Det kom i henda dine, du lurte venna dine</p> <p>Lurer Løvborg til å bruke alle spenna sine</p> <p>Du har en mann som kom til deg av kjærlighet</p> <p>Ga deg tillit og ba deg holde på en hemmelighet</p> <p>Men som vi alle vet, du kan'ke leve med det</p> <p>At ikke du og Tessmann er så mye bedre</p> <p>Så du må gjør'no med det, du vil la flammen ta det</p> <p>Brenne manuskriptet som du kaller barnet</p> <p>Du ville se det brenne, du ville virkelig vinne</p> <p>Løvborg og Thea skulle brenne til et minne så-</p>	 <p>I tredje akt brenner Hedda Løvborgs manuskript, som han mistet, og som Tesman har funnet og tatt vare på for å gi tilbake til Eilert. Hun gjør dette rett etter at hun har sendt Løvborg av gårde med general Gablers pistoler for å ta livet sitt.</p>
(REFRENG 2)		
VERS 2	<p>Har du elska noen før</p> <p>Du veit vel ikke hva å elske er</p> <p>Du er en ny skandale, lar ingen komme nær</p> <p>Til og med din ektemann, hva mer kan jeg si</p> <p>Du lever gjennom han som stakkar er naiv</p> <p>Du bruker andre liv, spiller på personer</p> <p>Ville lykkes med dine drømmer og visjoner</p> <p>Løvborg kom til deg og sa han mista manuskriptet</p> <p>Du spilte overrasket, men vi vet jo at du visste</p> <p>Han spurte deg om råd, du ga ditt klare svar:</p> <p>«Gjør det i skjønnhet», og ga pistolen til din far</p> <p>Du hadde valget der han sto fortvilt i døren</p> <p>Du kunne gitt han livet men du ga han heller døden</p> <p>Han snudde seg og gikk</p> <p>Med pistolen og seg selv</p>	 <p>Før Hedda brenner manuskriptet i tredje akt betror Løvborg seg til Hedda etter å ha fortalt Thea at han har ødelagt manuskriptet og at de ikke har noen framtid sammen. Dypt fortvilet forklarer han Hedda sannheten: manuskriptet kom bort i løpet av nattens tumult, og han kan ikke leve med skammen over å ha forspilt det han og Thea hadde skapt sammen. Han forklarer hvordan Thea hadde lagt sin sjel ned i arbeidet, og at det han har gjort er utilgivelig. Når Løvborg sier at han ikke ser noen utvei, spør Hedda ham om han ikke</p>

	<p>Med depressive tanker på vei til et bordell</p> <p>Mens du satt der med deg selv, følte deg vel vel</p> <p>I viten om at Løvborg skulle avslutte seg selv</p>		<p>kan «gjøre det i skjønnhet». På vei ut gir hun ham en av sine fars pistoler og ber han bruke den.</p>
(REFRENG 3)			
VERS 3	<p>Kjenner du det nå når Brack banker på</p> <p>Er du redd for hva han sier eller hva han vil forstå</p> <p>Det braste sammen den dagen du fikk vite</p> <p>At Løvborg hadde blitt skutt på et sted du ikke kunne like</p> <p>Var det sånn her du ville at det skulle bli</p> <p>At Brack har taket på deg, du er fanga i evig tid</p> <p>Hva gjør'u nå? Pistolen den er din</p> <p>Du ga den vekk og personen ble til vind</p> <p>Du som var så redd for å bli fanga i et bur</p> <p>Hva gjør'u nå når det er alt for sent å snu</p> <p>Thea og Tessmann ville fikse manuskriptet</p> <p>La det bære eller briste, vi er kommet til det siste</p> <p>Vi er kommet til et punkt hvor ikke løgner lenger gjør deg trygg</p> <p>Du vet det godt, samvittigheten din er stygg</p> <p>Så ta pistolen nå og avslutt alt du starta</p> <p>Det er kula eller livet, det livet som du hata (hata, hata)</p> <p>(PISTOLSKUDD)</p>	     	<p>I fjerde akt kommer assessor Brack for å fortelle Hedda, Tesman og Thea at Løvborg har tatt livet sitt. Han sier at Løvborg har skutt seg selv i brystet. Tesman reagerer med skam, ettersom han tror at Hedda har ødelagt manuskriptet for ham. Han og Thea setter umiddelbart i gang med å rekonstruere manuskriptet ut i fra notater som Thea har tatt vare på, for å hedre Løvborgs minne.</p> <p>Hedda sier til Brack at Løvborgs død gir henne fornyet tro på at det fortsatt er mulig å handle modig og vakkert. Brack sier at dette nok er en illusjonen, og avslører at Løvborg døde ved et vådeskudd i et horehus. Han sier at han vet at pistolen var Gablers, og at Løvborg må ha fått den av Hedda samme morgen. Han forespeiler skandalen dette vil medføre om informasjonen kommer ut i offentligheten.</p> <p>Hedda skjønner at hun nå er i Bracks makt, og at han kommer til å utnytte situasjonen. Hun tar derfor den andre av farens pistoler og skyter seg selv i tinningen.</p>
(REFRENG 4)			



## 6.2.2 Hvordan oversettes meningsmateriale fra Hedda Gabler?

Spørsmålet om hvordan Hedda Gabler kan oversettes fra en skriftlig framstilling til en audiovisuell teksttype er et spørsmål om modal affordans (jf. 3.2.1). Ved å velge å framstille Hedda Gabler gjennom semiotiske ressurser fra en konkret musikkvideo, danner disse utgangspunktet for hvordan elevene rekontekstualiserer meningsmaterialet fra Hedda Gabler (jf. 3.2.4).

Som jeg var inne på i 3.2.4 innebærer det å flytte mening mellom kontekster at meningsskaperen må velge ut hvilke momenter ved meningsmaterialet fra den opprinnelige konteksten som er relevant og hensiktsmessig å representere i den nye konteksten (Jf. Selection). Denne utvelgelsen foregår med hensyn til modale ressurser i den nye konteksten. Musikkvideoen elevene har valgt har spesifikke muligheter og begrensninger knyttet til å representere Hedda Gabler som i sin opprinnelige form er realisert gjennom replikker og sceneanvisninger i et manus. Transduksjon av et manus til dramatisert handling i en video synes som en hensiktsmessig måte å oversette denne typen meningsmateriale (jf. 6.2.1). Men i en musikkvideo er dramatiseringene uten tale, fordi lyden i videoen består av musikk. Som modalitet har imidlertid rapteksten modale ressurser som kan veie opp for at dramatiseringene ikke har lyd, og for det faktum at elevene kun kan representere et begrenset utvalg av hendelser fra stykket gjennom en så kort framstilling som en musikkvideo er. Elevene utnytter rappens affordans ved å la denne modaliteten ta største delen av informasjonsbyrden, og å la dramatiseringene få en utdypende og utvidende funksjon til det vi hører rapperen beskrive.

Rapteksten elevene har laget representerer en rearrangering av Hedda Gabler innenfor samme modalitet, fra manus til rap. Slik sett kan den betraktes som en transformasjon av stykket i sin helhet (jf. 3.2.4). Dette innebærer en endring i sjanger, som har viktige implikasjoner for hvilke aspekter ved meningsmaterialet som er relevant i den nye konteksten. For å tilpasse representasjonen til den langt kortere formen på en raptekst, må elevene velge ut det de tolker som de mest relevante hendelsene og momentene, og bestemme hvordan disse kan representeres i den nye modaliteten (jf. selection). Elevene har valgt å oversette sentrale hendelser fra tredje og fjerde akt av Hedda Gabler: Løvborg som mister manuskriptet, Hedda som får tak i det og brenner det, Hedda som later som hun blir overrasket når Løvborg forteller at manuskriptet er borte, Hedda som gir Løvborg pistolen og ber han ta livet sitt, Thea og Tesman som rekonstruerer manuskriptet, og Hedda som skyter seg selv. I rapteksten

skildres imidlertid ikke hendelsene i eksakt samme rekkefølge som i stykket. Dette uttrykker at elevene har omorganisert hendelsesforløpet for å tilpasse helheten til den nye konteksten. Det har blitt gjort et rearrangement (jf. 3.2.4) av det opprinnelige hendelsesforløpet.

Når stykket skal realiseres gjennom en raptekst, blir replikkene og karakterene representert gjennom *en* stemme. Dette innebærer en rekontekstualisering av meningsmaterialet med hensyn til det multimodale samspillet i det nye designet. Elevene må designe de sosiale relasjonene i stykket på grunnlag av de modale ressursene i videoen (jf. Social relations). Det er tydelig at elevene har latt seg inspirere av raptekstens funksjon i originalvideoen, som framstår som en refleksjon over hendelsene i dramatiseringene, med perspektivet til en av karakterene. Rapteksten i elevvideoen beskriver og kommenterer de utvalgte hendelsene i stykket. Elevrapperen framstår også som en refleksjon over karakterene, og særlig hovedpersonen Hedda. Rapperen i elevvideoen henvender seg direkte til Hedda («Jeg prater til deg Hedda»), og posisjonerer seg som en som ser situasjonen utenfra («Jeg kan se løgnen din, løgner blir du ikke kvitt»)<sup>39</sup>. Denne reposisjoneringen er interessant fordi elevene dermed også uttrykker sin subjektive tolkning av stykket gjennom stemmen til rapperen, ikke ulik måten de ville kommentert stykket innenfor rammene av en tradisjonell skoleoppgave.

Videoen uttrykker at elevene realiserer utvalgte deler av meningsmaterialet på tvers av modalitetene. De dramatiserte scenene i elevvideoen framstår som transduksjoner av rapteksten. Disse scenene klippes inn mellom sekvenser som framstiller sangeren (refreng) og rapperen (vers) etter samme mønster som i originalvideoen. Dramatiseringene bidrar til å understreke og utdype rapteksten, og uttrykker momenter som elevene trekker i forgrunnen (Jf. Forgrounding). Elevene tar i bruk dramatiseringene for å *vise* viktige hendelser vi hører beskrevet: Hedda som brenner manuset, Hedda som lyver for Løvborg og gir ham pistolen, Hedda som skyter seg selv. Noen scener illustrerer også karakterene uavhengig av konkrete hendelser i Ibsenstykket.<sup>40</sup> Disse scenene kan betraktes som transduksjoner av karakterbeskrivelsene i rapteksten.

---

<sup>39</sup> I originalvideoen har rapperen en liknende funksjon, men her har han perspektivet til en av karakterene.

<sup>40</sup> I den ene ser vi Hedda og Tesman på badet, og hvor hun går til et annet rom for å unnsilpe han. Her viser elevene henne som uengasjert og avvisende ovenfor Tesman, mens vi hører rapperen beskrive hvordan Hedda «lever gjennom han som stakkar er naiv» (2 vers). I en annen scene mot slutten av videoen ser vi Hedda synke sammen foran ytterdøra mens vi hører at «det braste sammen den dagen du fikk vite at Løvborg hadde blitt skutt på et sted du ikke kunne like» (3 vers).

### 6.2.3 Hvordan rekontekstualiseres materiale fra originalvideoen?

Elevene rekontekstualiserer store deler av meningsmaterialet fra originalvideoen som semiotiske ressurser i sin framstilling av Hedda Gabler (jf. 3.2.4). Transformasjonen av meningsmateriale fra originalvideoen foregår samtidig med at dramatiseringer og raptekst erstattes med nytt materiale. Denne remiksingen av innhold foregår på to måter i videoen. For det første gjenbraker elevene originalt meningsmateriale fra Eminems video uendret. For det andre reproducerer elevene store deler av sekvensene fra originalvideoen. Dette innebærer at betydningspotensialet for meningsmaterialet elevene velger å beholde eller gjenskape, endres i lys av den nye konteksten. Her skal jeg se på hvordan dette skaper koblinger mellom makt- og løgnematikk i begge narrative.

I originalvideoen har refrenget en framskutt rolle som sammenbindende element, både for å skille versene og for å uttrykke tema. Refrenget hører vi for første gang i videoens intro. Visuelt framstår introen i sin helhet som en imitasjon av originalvideoen. Dramatiseringer, kameraføring, klipping og overganger er helt likt som i originalen (se tabell 2). Vi ser paret som ligger i en seng og en jente som sitter på gulvet og holder en flamme mellom hendene. Disse scenene fungerer i elevvideoen som en introduksjon av Hedda og Tesman som personene i originalvideoen. Ved å gjenskape originalvideoens intro på denne måten skaper elevene altså en alternativ tolkningskontekst for Hedda Gabler. Overgangen til første vers uttrykker hvordan elevene bruker introen på en ny måte i sin video. I det vi hører siste strofe av det første refrenget («I love the way you lie») ser vi et nærbilde av Hedda i sengen i det hun lukker opp øynene. Denne scenen går så over til en sekvens hvor rapperen ved å henvende seg direkte til Hedda proklamerer «Jeg kan se løgnen din, løgner blir du ikke kvitt».<sup>41</sup> Dette skaper et inntrykk av at rapperen vekker Hedda for å fortelle henne noe viktig.

I originalvideoen henspiller tittelen og punchlinet i refrenget på det ironiske i at et menneske lyver for seg selv og andre i frykt fordi sannheten om sin egen situasjon. Her kobles imidlertid ikke dette perspektivet til en av de to personene i dramatiseringene. Tittelen på elevvideoen («I love the way Hedda lie») signaliserer at det i den nye konteksten er Heddas løgn som skal være i fokus. Det gir imidlertid ingen indikasjoner på spørsmålet om hvem «I» er. I konteksten av Hedda Gabler er det flere karakterer som åpenbart er ofre for Heddas løgner. Ved å gjenbruke refrenget som en konstant gjennom videoen flytter elevene flertydigheten

---

<sup>41</sup> I originalvideoen fortsetter samme scene som i introen i første vers.

som preger originalvideoen over til den nye meningskonteksten. Er det rapperen, Tesman, Løvborg, Thea eller kanskje henne selv som «love the way Hedda lie»?

I en større ibsens kontekst er livsløgn og selvbedrag gjennomgående temaer. Heddass selvbedrag består i at hun nekter å akseptere at hun ikke har noen reell makt og innflytelse i eget liv. Løgneren er Heddass virkemiddel for å få en følelse av å ha kontroll. I elevproduksjonen blir løgn temaet gjort eksplisitt gjennom refrenget og i rapteksten («Du lurert venna dine, lurert Løvborg til å bruke alle spenna sine»), men det kommer også til uttrykk gjennom dramatiseringene. Vi ser og hører hvordan Hedda later som hun ikke vet noe om det tapte manuskriptet som hun har brent, og hvordan løgn og manipulasjon blir et virkemiddel for å sende Løvborg i avgrunnen (vers 2).

Elevene tar i tillegg i bruk symbolikk og motiver fra originalvideoen for å representere temaene i Hedda Gabler. I originalvideoen er flamme et motiv som fungerer som et symbol på *makt* og på maktutøvelsen i forholdet mellom hovedpersonene. Dette er representert både visuelt og i refrenget («just gonna stand there and watch me burn»). Bildet av jenta som sitter med flammen mellom hendene i introen indikerer at hun har kontroll.<sup>42</sup> I elevvideoen blir flammemotivet rekontekstualisert som ressurs for å symbolisere makttematikk i Ibsens drama. Elevene skildrer flammemotivet gjennom flere modaliteter. I introen rekontekstualiseres Hedda som den som holder flammen (som har makt).

Elevene bruker flammemotivet til å skape en forbindelse mellom Hedda som maktutøver og de ulike ofrene for handlingene hennes. I første vers knyttes flammemotivet eksplisitt til en konkret hendelse i Ibsendramaet – når Hedda brenner manuskriptet til Løvborg. Denne scenen er viktig fordi den etablerer koblingen av de to tekstene. Dette kan forklare hvorfor elevene velger å omorganisere hendelsesforløpet. Vi hører rapperen beskrive hvordan Hedda ønsker å la flammen ta manuskriptet, for å gjøre slutt på forholdet mellom Løvborg og Thea («Løvborg og Thea skulle brenne til et minne»), vi ser Hedda stikke manuskriptet inn i flammene (Tabell 2), før vi ser manuskriptet brenne mens vi hører refrengteksten («Just gonna stand there and watch me burn»). Her etableres også refrengets betydningspotensiale som uttrykk for perspektivet til Heddass ofre.

---

<sup>42</sup> En nærliggende tolkning er kanskje også at hun *leker med ilden*.

## 6.3 Handlingsrom for design

I teorikapittelet viste jeg hvordan det å realisere diskurser i det multimodale perspektivet er forstått som en designprosess hvor *meningsskaperen* velger hvilke semiotiske ressurser som er hensiktsmessige å ta i bruk (3.2.2). Multimodal design står slikt sett i kontrast til literacy-praksiser i skolen, hvor elever som regel arbeider med spesifikke sjangre og teksttyper for å representere et bestemt innhold, som tegn på læring (jf. 3.2.3). I dette kapittelet har jeg synliggjort hvordan MK-elever i et konkret tverrfaglig skoleprosjekt arbeider med å representere et norskfaglig innhold de har hatt om i undervisningen. Analysene i dette kapittelet har synliggjort hvordan elevene arbeidet i spenningsfeltet mellom ulike tekstkulturer. Her vil jeg diskutere hvordan dette prosjektet skiller seg fra tradisjonelle skolefaglige produksjonspraksiser ved at elevene innenfor handlingsrommet de opplever i dette prosjektet trekker på literacy-praksiser fra ulike diskurser.

I perspektivene på literacy som jeg har presentert i 3.1 vektlegges det at den sosiale praksisen for meningsskapingen regulerer normer for hva slags innhold som er legitimt, og kriterier for hvordan innhold representeres. I en skolekontekst regulerer spesifikke diskurser hva som er relevante semiotiske ressurser å ta i bruk. I kapittel to viste jeg til studier som har belyst empirisk hvordan medieproduksjon i en skolekontekst er forbundet med andre måter å arbeide på og andre ressurser for meningsskaping enn i fritidens praksiser (2.2.2 og 2.2.3). Fritidens tekstkulturer er forbundet med interessedrevne designprosesser i praksiser som ungdom skaper selv (Jf. Kapittel 1). Studier av produksjonsprosesser innen mediefaget har vist at dette er en arena hvor elevene reforhandler verdien av kulturelle redskaper forbundet med fritidens praksiser erfaringer (jf. 2.2.3). Den tverrfaglige settingen som elevene jobber innenfor i dette prosjektet er spesiell fordi elevene her arbeider i spenningsfeltet mellom to ulike skolediskurser hvor den ene altså kjennetegnes av en åpenhet for de praksiser som preger elevenes fritidsdiskurser.

I dette kapittelet har jeg pekt på oppgaveteksten som en viktig premiss for elevenes arbeid, fordi den bidrar til å gjøre handlingsrommet i prosjektet eksplisitt. Denne er betydningsfull for hvilke diskurser og literacy-praksiser elevene opplever som legitime og hensiktsmessige ressurser i prosjektet. Oppfordringen i oppgaveteksten knytter an til mediefagets literacy-praksiser, ved å definere framstillingsform som et fritt valgt medieprodukt. På den måten signaliserer den at elevenes erfaringer, kjennskap, kompetanser, holdninger og interesser

knyttet til ulike mediepraksiser er potensielle ressurser for å representere og realisere en norskfaglig diskurs gjennom produksjonen. Selv om temaet er avgrenset, signaliserer det ulike måter å løse oppgaven på, hvilket også gjenspeiles i at de ulike gruppene i klassen løste oppgaven på forskjellige måter. Variasjonen i produktene elevene velger å lage uttrykker at elevene betrakter ulike sjangre, medium og semiotiske prosesser som legitime i arbeidet.

I dette kapittelet har jeg også synliggjort valgene elevene tar på et semiotisk nivå. Jeg har imidlertid ikke grunnlag for å gå bakenom det som kommer til uttrykk gjennom selve teksten. Jeg kan ikke si noe om hvorfor elevene har valgt å løse oppgaven på sin spesielle måte. Jeg har ikke tilgang på informasjon om hvorfor de velger å lage sin egen versjon av Hedda Gabler, hvorfor de velger å ta i bruk musikkvideosjangeren, og heller ikke hvorfor valget falt på nettopp denne musikkvideoen (eller hvilket av disse to valgene som ble tatt først). Sjangeren elevene velger er imidlertid ikke vanlig i norskfaget, men relativt utbredt i mediefaget. Det er slikt sett et uttrykk for at elevene opplever sjangeren som hensiktsmessig for å uttrykke et norskfaglig innhold i denne tverrfaglige sammenhengen. Ved å ta utgangspunkt i en eksisterende video blir produktet representativt for sjangeren, som er ressurskrevende å skape. Samtidig fungerer videoen som semiotisk ressurs i design- og produksjonsarbeidet på ulike nivåer. Ved at elevene velger denne strategien, sparer elevene seg mye arbeid fordi noe av grunnmuren for designprosessen allerede er lagt.

Oppgaven elevene skaper seg innenfor handlingsrommet de opplever i prosjektet er å flytte Ibsens drama over i en annen tolkningskontekst ved å ta i bruk et bredt spekter kulturelle redskaper. Slikt sett representerer elevenes produksjon en remiks av mening knyttet til to sekundære diskurser. Elevvideoen uttrykker en designprosess hvor Hedda Gabler realiseres innenfor en ny kontekst – som musikkvideo i et skoleprosjekt. Elevene trekker på literacy-praksiser fra ulike tekstkulturer, de arbeider på tvers av modaliteter fra to ulike sjangre, ved å kombinere meningsmateriale fra to konkrete tekster. Den nye konteksten representerer en ny sjanger og en framstillingsform basert på en eksisterende tekst som de også bruker som meningsmateriale. Denne representerer en annen diskurs og en annen tekstkultur, og tilbyr en alternativ tolkningskontekst. Videoen uttrykker slikt sett remiksing på flere nivåer. På et diskursnivå skal altså et Ibsendrama rekontekstualiseres som musikkvideo. Dette innebærer at stykket også må få en melodi, ettersom musikkvideoen krever det som ensemble av modaliteter (jf. 3.2.1). På et semiotisk nivå skal altså stykkets meningsmateriale mikses sammen med meningsmateriale fra en bestemt musikkvideo.

Elevenes gjenskaping av Hedda Gabler foregår med utgangspunkt i en bestemt sjanger og et bestemt ensemble av modaliteter. Dette innebærer semiotisk oversetting av meningsmateriale (jf 3.2.4), som stiller elevene ovenfor fortellertekniske og innholdsmessige utfordringer.

Analysen viser hvordan elevene re-designer stykket ved å skape nye ressurser og å gjenbruke og tilpasse ressurser fra en konkret musikkvideo slik at det framstår som en meningsbærende helhet. I dette arbeidet fungerer originalvideoen som et skjelett for å strukturere representasjonen av Hedda Gabler rundt. I stedet for selv å tenke ut en hensiktsmessig oppbygning for å strukturere historien innenfor en annen sjanger, kan elevene kopiere originalvideoens oppbygning og modalitetsbruk, slik at dette blir en form de kan rekonstruere Hedda Gabler i. Analysen i 6.2 har synliggjort hvordan elevene realiserer Hedda Gabler gjennom å transformere manuset til en raptekst, og gjennom transduksjon av utvalgte elementer til dramatiseringer.

Analysen viser hvordan elevene også tar i bruk originalvideoen som en ressursbank hvor de henter meningsmateriale som rekontekstualiseres og mikses sammen med det egenproduserte. Designarbeidet består slikt sett også av å vurdere affordansen av både meningsmateriale og modaliteter i den originale videoen som potensielle ressurser i deres egen framstilling av Hedda Gabler (Jf 3.2.2). Koblingen av meningsmateriale som eksisterer og meningsmateriale som må skapes krever at elevene reflekterer over koordineringen av meningsressurser. Videoen uttrykker hvordan elevene rekontekstualiserer originalvideoens symbolikk og kobler det til sentrale temaer i Ibsenstykket. Dette uttrykker at elevene ikke bare har tolket Ibsen, men at de også har arbeidet med å forstå sammenhenger mellom temaer i videoene. Remiksingen av meningsmaterialet fra begge tekstene tilfører nytt betydningspotensiale i lys av to tolkningskontekster.

Gjennom å rette søkelyset mot de kompliserte semiotiske prosessene elevene har arbeidet med, blir det også tydelig hvordan elevenes praktiske ferdigheter knyttet til digital medieproduksjon også er avgjørende forutsetninger for at de kan arbeide med meningsskaping på denne måten. De tekniske ferdighetene og kjennskap til software og erfaringen med å ta disse i bruk knyttet til denne formen for tekst blir derfor vesentlige ressurser i arbeidet.

## 7 På vei mot nye tekstkulturer?

Innledningsvis i denne oppgaven startet jeg med å problematisere hvordan skolen forholder seg til endringene i tekstkulturen. Produksjon, redigering og deling av multimodalt innhold er utbredte aktiviteter i ungdomskulturen. Spørsmålet om i hvilken utstrekning multimodal produksjon forekommer i skolefaglige tekstpraksiser er derfor også et spørsmål om i hvilken grad skolen adresserer de nye måtene å skrive på som oppstår på mediearenaen som er preget av tekstproduksjon med digitale medier. I denne studien har jeg rettet fokus mot mediefagselever i videregående, som til daglig arbeider i spenningsfeltet mellom mediekulturens praksiser og den tradisjonelle skolekulturen. Siktemålet i min oppgave har vært å undersøke hva som kjennetegner literacy-praksiser i Medier og Kommunikasjons- elevers tekstkulturer i arbeid med tradisjonelle skolefag. Gjennom spørreundersøkelsen i denne studien har jeg fått innblikk i hvordan digitalt kompetente elever som har nesten tre års erfaring med medieproduksjon i en skolekontekst opplever og beskriver tekstproduksjon i fellesfag.

Problemstillingen i denne studien har vært toleddet: for det første har jeg undersøkt hvilken betydning MK-elevenes literacy fra mediefaget har for arbeid med tekstproduksjon i fellesfagene. For det andre har jeg undersøkt hva som kjennetegner elevenes literacy-praksiser i prosjekter hvor de arbeider tverrfaglig med disse fellesfagene og mediefag. I dette siste kapittelet vil jeg diskutere disse spørsmålene med utgangspunkt i studiens hovedfunn.

### 7.1 Literacy på tvers av kontekster

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven fant jeg at norskfaget er det fellesfaget MK-elevne i størst grad opplever at de får bruk for den kompetansen de har ervervet seg som mediefagselever. Både norsk og historiefaget skiller seg klart fra de andre fellesfagene ved at elevene her i større grad opplever å få bruk for teoretiske mediekunnskaper enn praktiske ferdigheter knyttet til medieproduksjon. Dette hovedfunnet kan slik sett bygge opp under antakelsen om at norskfaget er skolens mediefag, selv om også historiefaget viser seg å være en arena der mange elevene opplever å dra veksel på sine erfaringer fra mediefagets praksiser. Undersøkelsen viser imidlertid at det er store forskjeller knyttet til hvordan elevene opplever utbredelsen av medieproduksjon i disse fagene. Der mange elever oppgir at medieproduksjon er relativt vanlig, svarer samtidig en enda større



andel av elevene at denne typen arbeid foregår svært sjeldent. Dette mønsteret er spesielt tydelig i norskfaget. Det splittede bildet av hvordan MK-elevene opplever utbredelsen av arbeid med sammensatte tekster og medieproduksjon, kan tolkes som et uttrykk for ulike forståelser av hva denne typen arbeid innebærer, både blant elevene selv og blant lærerne som planlegger og organiserer undervisningen. Det kan også tolkes som et uttrykk for ulike oppfatninger om hvor ofte «ofte» er – eller bør være, når det gjelder denne typen arbeid i ulike fag. Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene i denne oppgaven kan det splittede bildet også uttrykke at literacy-praksiser i fellesfagene i ulik grad åpner for å inkludere arbeid med medieproduksjon som kulturelle redskaper for læringsformål. Dette gir grunn til å stille spørsmålstegn ved hvordan de som planlegger og organiserer undervisningen på de ulike skolene opplever verdien av MK-fagets literacy-praksiser som ressurser for læring i fellesfag.

Funnene i denne oppgaven er interessante som uttrykk for hvordan fellesfagene relaterer seg til den type kompetanse elevene har med seg fra literacy-praksiser i MK-fagene. I fagplanene for fellesfag på påbygg heter det at opplæringen i skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved at den tilpasses utdanningsprogrammet.<sup>43</sup> Til tross for at MK-elevene på sitt utdanningsprogram tilegner seg avanserte digitale ferdigheter, som i læreplanen blir beskrevet som viktige ressurser for læring i alle fag, så opplever de kun i begrenset grad at disse kompetansene får betydning for læring i flere av fellesfagene.

Innføringen av arbeid med sammensatte tekster innebærer muligheten for å inkludere ulike multimodale teksttyper i norskfagets produksjonspraksiser. Fra 2012 har produksjon av sammensatte tekster også fått en framskutt rolle i beskrivelsene av de digitale ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Læreplanen betoner verdien av disse ferdighetene, men legger ikke klare føringer for hva slags type sammensatte tekster elevene skal arbeide med eller hvor stor del av elevenes skrivearbeid som skal vies til denne typen arbeid.

Som jeg viste i kapittel 2 opplever MK-elevene selv medieproduksjon og det kreative aspektet som det viktigste i MK-fagene (jf. 2.2.1). Det kunne vært interessant å spørre de samme elevene hva de til sammenlikning opplever som det viktigste i allmenne fagene. De kulturelle redskapene som elevene tar i bruk innenfor konteksten av MK – det være seg arbeidsformer,

---

<sup>43</sup> Se f.eks. læreplan i naturfag under «Hovedområder»: <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Hovedomraader/>

verktøy eller teksttyper – blir ikke nødvendigvis oppfattet som legitime for læringsmålene i fellesfaglige læringskontekster.

Diskursene som preger skolefagene preger også teksttypene, sjangrene og arbeidsmåtene (jf. 3.1.3). MK-elevne beveger seg til daglig på tvers av skillet mellom fellesfag og programfag. Det innebærer at de pendler mellom en tekstkultur hvor multimodale uttrykksformer preger både analysearbeid og produksjon, og andre tekstkulturer hvor skriftlige sjangre dominerer tekstpraksisene. Å legge opp til at elevene skal få trekke inne sine erfaringer med literacy-praksiser fra MK i fellesfagene kan utfordre mer enn tekstnormene som er utviklet over tid innen et fag. Å tilrettelegge for at fagkunnskapene formidles på premissene av andre diskurser, innebærer å åpne for måter å representere på som har epistemologiske implikasjoner. Når kunnskaper flyttes mellom diskurser rekontekstualiseres de og får nytt betydningspotensiale. Ibsen forblir som vi har sett ikke den samme innenfor musikkvideosjangeren. Slik sett er det å åpne for at elevene kan arbeide med mediefagets tekstsjangre i fellesfag også å åpne for nye perspektiver på fagkunnskapen.

Spørsmålet om hvorfor ikke flere elever opplever produksjonsferdighetene sine som relevante i fellesfag kan reflektere ulike lærings- og kunnskapssyn i de ulike fellesfagene og i de ulike skolekulturene. I den sammenheng er det interessant å trekke fram funn fra lærerundersøkelsen som Synnøve Amdam gjennomførte samme vår (jf. 4.2). Amdam fant at kun en av ti MK-lærere oppgir at de samarbeider om undervisningen på tvers av skillelinjene mellom yrkesfag og fellesfagene (Amdam & Moltudal, 2013). Amdam og Moltudal (2013) argumenterer for at medielærerne opererer innenfor en alternativ skolekultur, med en organisering av undervisningen som skiller seg fra den omkringliggende skolekulturen. Dette knytter de spesielt til prosjektbaserte arbeidsformer. Amdam undersøkte også hvordan fellesfaglærere på et utvalg MK-skoler betrakter læringskulturen på MK. Hun fant at flere opplevde arbeidsformene på MK som lite forenelig med eget fag og undervisningsopplegg. Andre fellesfaglærere uttrykte at organiseringen av undervisningen var en hindring for å integrere produksjonsarbeid som læringsaktivitet i fellesfag.

## 7.2 Handlingsrom i tekstkulturer

Det andre forskningsspørsmålet i denne oppgaven dreier seg om MK-elevenes literacy-praksiser i tverrfaglige prosjekter. Her har jeg sett på prosjekter som kombinerer mediefag og norsk eller historie. Slik sett har jeg belyst en kontekst der det oppstår et spenningsforhold mellom ulike diskurser. Gjennom analysene av elevenes beskrivelser av hva de lager har jeg identifisert ulike typer literacy-praksiser i disse prosjektene. Når det gjelder hva elevene lager fant jeg at audiovisuelle sjangre utgjorde over en tredjedel av elevenes produksjoner. Dette er den tydeligste tendensen i materialet når det gjelder teksttyper. I tillegg er ulike sjangre og framstillingsformer hvor foto inngår også utbredt. Til sammen uttrykker dette at den visuelle kulturen som preger mediefagets tekstpraksiser synes å være institusjonelt forankret i tverrfaglige prosjekter med norsk og historie. Samtidig oppga mange elever at produktet de lagde i disse prosjektene var skriftbaserte tekster eller presentasjoner. Dette uttrykker at elevene i mange av disse prosjektene arbeider med teksttyper forbundet med tradisjonelle literacy-praksiser i skolen.

Gjennom elevenes korte beskrivelser av tekster i tverrfaglige prosjekter identifiserte jeg mønstre knyttet til variasjonen i teksttyper og tema. MK-elevene på enkelte skoler lager tekster om svært ulike tema og/eller ulike teksttyper i det samme prosjektet, mens elever på andre skoler tilsynelatende har fått i oppdrag å lage et spesifisert medieprodukt om et bestemt tema. På bakgrunn av variasjonen (eller mangel på sådan) har jeg identifisert mønstre jeg tolker som uttrykk for rammene for oppgavene i prosjektene. Disse funnene uttrykker ulike grader av valgfrihet. Jeg har knyttet valgfrihet til det jeg har kalt ulike typer handlingsrom for design. Dette handler om valgfrihet relatert til spørsmål som: Hva skal representeres, og på hvilke premisser? Hva slags uttrykksform er egnet til å representere innholdet? Hva slags sjanger skal teksten ha? slags verktøy og semiotiske ressurser er hensiktsmessige? På hvilken måte skal representasjonen uttrykke mening?

I noen klasser synes elevene å ha stort handlingsrom for design. Dette innebærer en åpenhet for at de kan uttrykke seg på det språket og gjennom de diskursene de selv velger å ta i bruk. Tekstanalysen i denne oppgaven har synliggjort nettopp dette. Jeg har pekt på hvordan handlingsrommet her gjorde diskurser fra begge fagkontekster relevant for produksjonen, ved at elevene selv måtte velge hvordan innholdet skulle formidles. Gjennom analysen har jeg synliggjort hvordan elevene løser oppgaven gjennom å trekke på erfaring og kunnskap fra

ulike diskurser. Elevene oversatte et Ibsendrama fra et manus til en musikkvideo. Jeg argumenterte for at elevenes literacy blir en kreativ ressurs i møte med fagstoffet i dette prosjektet, hvilket understrekes ved at de selv gjør sine kunnskaper og ferdigheter relevant for oppgaven. Jeg har løftet fram hvordan diskurser som kan knyttes til fritidskulturen, og literacies knyttet til remiksing-praksiser, blir ressurser, ikke bare for selve produktet, men også for elevenes tolkning av lærestoffet. Med Gees terminologi kan produksjonen sies å uttrykke *powerful literacy* (Gee, 1996). Ved å remikse diskurser tilfører elevene nye lag av mening til et norskfaglig tema. De skaper interessante koblinger mellom skolen og fritidskulturens diskurser gjennom å oversette Ibsen til et språklig uttrykk de er fortrolige med.

Under skrivingen av denne oppgaven har Kunnskapsdepartementet lagt fram forslag om at MK skal gå over fra å være yrkesfag til å bli en ren studieforberedende linje (KD, 2013). Dette forslaget ble vedtatt av Stortinget på forsommeren 2013. Omleggingen vil medføre drastiske endringer i studieretningen. Den viktigste endringen er at retningen vil få en større andel fellesfag, hvilket impliserer færre timer med mediefag og antakeligvis betydelig mindre tid til medieproduksjon. I denne oppgaven har jeg argumentert for at tverrfaglige prosjekter synes å være en egnet arena hvor elevene kan ta i bruk erfaringene sine fra MK som «ressurser for læring på tvers av fag» (Jf. kapittel 1). Når studieretningen nå skal legges om, kan man spørre seg om de tverrfaglige arenaene vil bli enda viktigere, for å opprettholde produksjonsrettede aktiviteter på MK-linjen. Funnene i denne oppgaven tilsier at norsk og historiefaget er de fagene man bør satse på som tverrfaglige samarbeidsarenaer. Dette vil imidlertid stille krav til forståelsen av på hvilke premisser mediefagets praksiser kan integreres som læringsressurs i disse fagene. Det er derfor et behov for å belyse hvordan fellesfaglærere vurderer verdien av medieproduksjon som aktivitet.

## 7.3 Mitt forskningsperspektiv

Som vi så i kapittel 2 er det meste av forskningen på ungdoms medieproduksjon i og utenfor skolen små, casebaserte studier. Slike studier belyser eksempler på literacy-praksiser, som gir dyp innsikt i tekster eller teksthendelser. For å kunne si noe om literacy-praksiser er det imidlertid nødvendig å undersøke om mønstrene, prosessene og sammenhengene i det små kan gjenfinnes i det store bildet. Til dette trenger vi representative studier. I min studie har jeg opplevd at det er nyttig, men utfordrende å kombinere funn fra kvalitative studier med

kvantitative undersøkelser. Jeg har brukt spørreskjemadata på to måter, ettersom jeg har både tallmateriale og elevers beskrivelser av hva de lager i tverrfaglige prosjekter. Slik har jeg identifisert mønstre i det store bildet av elevenes tverrfaglige literacy-praksiser. I tillegg har jeg gjort en tekstanalyse av en elevproduksjon fra ett bestemt prosjekt. Dette har bidratt til å illustrere og utdype funnene jeg har gjort i spørreundersøkelsen. Samtidig har denne måten å kombinere metoder på sine svakheter. Elevenes beskrivelser av tekster gir for det første kun et begrenset innblikk i tekstene som faktiske produkter. Dette er likevel et kompromiss i en liten studie som en masteroppgave er, for å få informasjon om en tilstrekkelig mengde tekster til å få et representativt bilde. For det andre er den kvantitative undersøkelsen her ikke utarbeidet på bakgrunn av funn i det kvalitative materialet, men danner et bakteppe som synliggjør at det kvalitative materialet er representativt for en type literacy-praksis i slike tverrfaglige prosjekter.

Funnene i denne studien viser at det er store forskjeller knyttet til utbredelsen av medieproduksjon i MK-elevenes fellesfaglige arbeid. I videre studier vil det være interessant å undersøke hvordan medieproduksjon som ressurs for læring foregår innenfor rammene av MK-elevenes fellesfagsundervisning. Her bør man vektlegge å belyse hvordan medieproduksjon er forankret som aktivitet i spesifikke fag- og skolekontekster. Slik kan man synliggjøre hva som konstituerer ulike praksiser ved skoler og i fag. Det vil også være interessant å undersøke hva slags typer tekster elever skaper når de arbeider med medieproduksjon i fellesfag, samt hvor stor andel av den totale tekstproduksjonen innenfor spesifikke fag som utgjør medieproduksjon. I denne studien fant jeg gjennom spørreundersøkelsesdataene at MK-elevne synes å ha ulike handlingsrom i tverrfaglige prosjekter. For å undersøke dette videre, vil det være nødvendig med casestudier som belyser hvordan elever handler innenfor de rommene som konstitueres og hvordan de foretar de valgene de gjør.

# Litteraturliste

- Amdam, S., & Moltudal, S. (2013). *Digital production culture as mission impossible in school? - Being the pattern breaker and fitting in*. Paper presented at the NordMedia 2013 Defending Democracy, Oslo.
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge. In E. Backe-Hansen & I. Frønes (Eds.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (pp. 11-32). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakketeig, E. (2012). Å belyse kompleksitet ved å kombinere ulike metoder. In E. Backe-Hansen & I. Frønes (Eds.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (pp. 263-281). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden: Blackwell Publishers.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies - Reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. In A. J. Aasen & S. Nome (Eds.), *Det Nye norskfaget* (pp. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. r. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse - Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergman, M. M. (2008). Whither Mixed Methods? In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts - A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2).
- Brandtzæg, P. B., Heim, J., & Karahasanovic, A. (2011). Understanding the new digital divide - A typology of internet users in Europe. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69(3), 123-138.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education - literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Burn, A. (2007). The Place of Digital Video in the Curriculum. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.), *The SAGE Handbook of E-learning Research* (pp. 505-523). Los Angeles/London/New Deli/Singapore: SAGE Publications.
- Burn, A. (2009). *Making New Media - Creative Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- Burn, A., & Durrant, J. (2007). *Media Literacy in Schools - Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing Media Texts*. London/New York: Continuum.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- de Lange, T. (2010). *Technology and Pedagogy: Analysing digital practices in media education*. (Dissertation for the Degree of PhD), University of Oslo.
- Dons, C. (2006). Digital kompetanse som literacy? - Refleksjoner over ungdomsskoleelevers multimodale tekster. *Digital Kompetanse*, 01/2006, 58-70.
- Edwards, R., Biesta, G., & Thorpe, M. (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching*: Routledge.

- Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Skaug, J. H., & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011 - Skolens digitale tilstand* Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Endestad, T., Brandtzæg, P. B., Heim, J., Torgersen, L., & Kaare, B. H. (2004). En digital barndom? En spørreundersøkelse om barns bruk av medieteknologi *Nova Rapport nr. 1/2004*. Oslo: NOVA.
- Erstad, O. (2004). Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt. *Norsk Medietidsskrift*(3/2004).
- Erstad, O., Gilje, Ø., & de Lange, T. (2007a). *Morgendagens medieprodusenter - om mediefagselevers produksjonspraksiser i videregående skole*. Oslo: Unipub.
- Erstad, O., Gilje, Ø., & de Lange, T. (2007b). Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 183-198.
- Erstad, O., & Silseth, K. (2008). Agency in Digital Storytelling - Challenging the Educational Context. In K. Lundby (Ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang Publishing.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography - Step By Step, 3rd Edition*: SAGE Publications.
- Fritze, Y., & Haugsbakk, G. (2012). The voice of youth - On reflexivity in young filmmakers' films. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4/2012), 253-269.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies - Ideology in Discourses* (2 ed.). New York: Routledge Falmer.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London/New York: Routledge.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? - Kvalitativ metode* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gilje, Ø. (2002). *Nye medier - nye mål : Om hvordan mediekompetanse som mediepedagogisk siktemål kan legitimeres i skolen*. (Hovedoppgave ved Universitetet i Oslo).
- Gilje, Ø. (2005). Digital sjangerleik på nye læringsarenaer - En evaluering av m3oon, et medieverksted på nett *ITU utredningsserie*. Universitetet i Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Gilje, Ø. (2007). Mediefagets produksjonsprosesser - morgendagens kompetanse? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(4), 226-239.
- Gilje, Ø. (2009). Mode, mediation and moving images: an inquiry of digital editing practices in media education.
- Gilje, Ø. (2010). Multimodal Redesign in Filmmaking Practices: An Inquiry of Young Filmmakers' Deployment of Semiotic Tools in Their Filmmaking Practices. *Written Communication*, 27(4), 494-522.
- Gilje, Ø. (2011). Two lenses on texts and practices: Analysing remixing practices across timescales. *Design for Learning*, 4(2), 28-41.
- Gilje, Ø., & Svoen, B. (2012). Policy Making and Practices of Production Across Contexts of Learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(04), 284-301.
- Graff, H. J. (1979). *The Literacy Myth - Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. New York: Academic Press.
- Graff, H. J. (2010). The Literacy Myth at Thrity. *Journal of Social History*, 43(3), 635-661.
- Granly, A., & Maagerø, E. (2012). Multimodal texts in kindergarten rooms. *Education Inquiry*, 3(3).
- Gulløy, E., & Haraldsen, G. (2012). Spørreskjemaundersøkelser blant barn og ungdom. In E. Backe-Hansen & I. Frønes (Eds.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (pp. 174-204). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012). EU Kids Online: national perspectives *EU Kids Online*. London: The London School of Economics and Political Science.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with Triangulation. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research*. London: SAGE.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hatlehol, B. (2012). Aktiv medborgere gjennom digital historiefortelling. In K. H. Haug, G. Jamissen & C. Ohlmann (Eds.), *Digitalt fortalte historier - refleksjon for læring*: Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlehol, B., Mølster, T., Wikan, G., Hope, R., & Faugli, B. (2010). Læring gjennom multimodal tekstsaking. In R. Andresen & A. B. (Eds.), *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). Monitor skole 2013 - Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen *Læring for framtiden*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Hatlevik, O. E., Tømte, K., Skaug, J. H., & Ottestad, G. (2011). Monitor 2010 - Samtaler om IKT i skolen. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Haug, K. H., Jamissen, G., & Ohlmann, C. (2012). *Digitalt fortalte historier: refleksjon for læring*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Hoem, J. (2009). Memoz, et verktøy for spatiell nettpubliserings - et forskningsprosjekt knyttet til Fremtidens læringsomgivelser. *Nordic Journal of Digital Literacy*(02/2009).
- Ito, M., Baumer, S., Bittani, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., . . . media. (2010). *Hanging Out, Messing Around, And Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. *Building the Field of Digital Media and Learning*.  
[http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. London/New York: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy* New York: Peter Lang.
- KD. (2010). *Læreplan i norsk*. (NOR1-04). Utdanningsdirektoratet:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731>.
- KD. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>: Utdanningsdirektoratet.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: - Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2006(1), 12-23.
- Korten, J. U., & Svoen, B. (2006). Unge medieprodusenter og kreativ mediekompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*(04/2006), 306-328.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality - A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York: Routledge.



- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press.
- Lenhart, A. (2012). Teens and Online Video *Pew Internet & American Life Project*. <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Teens-and-online-video.aspx>.
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. New York: The Penguin Press.
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 04/2006, 278-306.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). EU Kids Online II, Final Report. London: EC Safer Internet Programme.
- Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments For Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 10.
- Lund, T., & Christophersen, K. A. (1999). *Innføring i statistikk*. Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstsaking*. (Doktoravhandling), Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar - Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing - Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). Teens and Technology 2013 *Pew Internet & American Life Project*. <http://www.pewinternet.org/Reports/2013/Teens-and-Tech.aspx>.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse - Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Medietilsynet. (2010). Barn og digitale medier 2010 - Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier. Fredrikstad: Medietilsynet - Trygg bruk.
- Medietilsynet. (2012). Barn og medier 2012 – Fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier *Barn og medier*: Trygg Bruk-senteret.
- Medietilsynet. (2014). Barn og medier 2014 - Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier: Medietilsynet - Trygg Bruk.
- Mills, K. A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. doi: 10.3102/0034654310364401
- Moseng, J. S., & Vibeto, H. A. (2012). Double Allegiance: Digital Natives as Filmmakers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 04/2012, 236-252.
- Otnes, H. (2012). Å sette sammen digitale tekster - multimodalitet, montering og miksing i skolen. In S. Vettenranta & V. Franzen (Eds.), *Mediepedagogikk - refleksjoner om teori og praksis* (pp. 59-81). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep*. (Phd), Universitetet i Stavanger.
- Rustad, B. S., & Tønnessen, E. S. (2010). Tekster og Læring. In E. S. Tønnessen (Ed.), *Sammensatte tekster - Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schriber, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Sefton-Green, J. (2013a). Learning at Not-School - A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings *The John D. and Catherine T.*

- MacArthur Foundation reports on digital media and learning*. Cambridge/London: Massachusetts Institute of Technology.
- Sefton-Green, J. (2013b). Mapping digital makers - A review exploring everyday creativity, learning lives and the digital *State of the Art Reviews*: Nominet Trust.
- Selander, S. (2008). Designs for Learning - A Theoretical Perspective. *Designs for Learning*, 1(1), 10-22.
- Silseth, K. (2013). Surviving the impossible: A study of students' constructions of digital stories on World War II. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 155-170.
- Sjøhelle, D. (2009). Digital tekstforming på ungdomstrinnet. In J. Smidt, G. Å. Vatn & I. Folkvord (Eds.), *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge/New York: University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Svoen, B. (2012). Unge medieprodusenter og kommunikasjonens kunst – en studie av Voes blogg og filmer. In S. Vettenranta & V. Frantzen (Eds.), *Mediepedagogikk: refleksjoner om teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper - Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen: å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Tønnessen, E. S. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. In E. S. Tønnessen (Ed.), *Sammensatte tekster - Barns tekstpraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2012). Digitale fortellinger som multimodal tekst. In K. H. Haug, G. Jamissen & C. Ohlmann (Eds.), *Digitalt fortalte historier - refleksjon for læring* (pp. 62-75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UDF. (2004). *Kultur for læring. St.meld. nr 30 (2003-2004)*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UDF. (2008). *Læreplan i felles programfag medier og kommunikasjon*. (MED3-01). Utdanningsdirektoreatet: [http://www.udir.no/kl06/MED3-01/Hele/Komplett\\_visning/](http://www.udir.no/kl06/MED3-01/Hele/Komplett_visning/).
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter - Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>: Kunnskapsdepartementet Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no).
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Utdanningsspeilet 2013 - Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge *Utdanningsspeilet*. [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet\\_2013/US2013.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?epslanguage=no): Utdanningsdirektoratet.
- Vaage, O. F. (2014). Norsk Mediebarometer 2013 *Statistiske Analyser*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vasbø, K., Silseth, K., & Erstad, O. (2014). Being a Learner Using Social Media in School - The Case of Space2cre8. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge/London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., & Larsen, L. O. (2007). *Metodebok for mediefag* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, S., Skogseth, E. G., & Blikrud, M. (2009). Læring med det romlige publiseringsverktøyet Memoz. In S. Østerud (Ed.), *Enter - Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv 1

**Til: Rektor**

**Pedagogisk forskningsinstitutt**

Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO  
Besøksadresse:  
Helga Engs hus  
Sem Sælandsvei 7  
Telefaks: 22 85 42 16

Oslo 14. februar 2012

## Innledende informasjon om elev- og lærerundersøkelser på MK

Vi henvender oss til din skole med en forespørsel om å få gjennomføre to undersøkelser på Medier og kommunikasjonslinja hos dere, en elev- og en lærerundersøkelse. Henvendelsen går til alle skoler som har Medier og kommunikasjonslinje, og undersøkelsene er beskrevet nærmere i vedlagte dokumenter. Vi håper på velvillig respons også fra din skole.

### *Bakgrunn for henvendelsen*

I november 2006 gjennomførte Øystein Gilje sammen med professor Ola Erstad og Thomas de Lange en nasjonal spørreundersøkelse rettet mot mediefagselever på VG3 (den gang VKII). Hensikten med prosjektet var å få bedre innsikt i mediefagelevs produksjonspraksiser i Medier og kommunikasjon, og undersøkelsen fikk navnet *Morgendagens medieprodusenter*. Parallelt ble det også gjennomført en lærerundersøkelse som gikk til alle lærere i videregående skole, gjennomført av Are Turmo og Per O. Aamodt, men denne undersøkelsen gikk ikke spesifikt inn på lærernes bakgrunn og erfaringer knytta til det å være lærer på Medier og kommunikasjon.

Vi henvender oss nå til din skole, fem år etter, for å gjenta en revidert versjon av disse to undersøkelsene. Hensikten er å få fram mer kunnskap om Medier og kommunikasjon som programfag. Elevundersøkelsen har som hensikt å kartlegge elevgruppens medievaner og interesser, hvordan de opplever medieundervisningen på skolen og hvilke fremtidsplaner de har etter endt videregående utdanning. Hensikten med lærerundersøkelsen er å kartlegge hvordan lærerne opplever Medier og kommunikasjon som læringsarena, hvilken bakgrunn de har og hvordan de bruker egen kompetanse og erfaring som lærer. Resultatet fra undersøkelsene vil bli kjent i 2012, og samtlige skoler som deltar i undersøkelsene vil få tilsendt resultater og analyser. Vi trekker også ut tre skoler som mottar 3000 kr til bruk på trivselsfremmende tiltak på Medier og kommunikasjon. Undersøkelsene støttes av Mediepedagogene – Landslaget for medieundervisning.

**Vi ber om at denne informasjonen og de to vedlagte brevene om undersøkelsene blir videresendt til faglig koordinator/gruppeleder på Medier og kommunikasjon slik at**

**vi kan ha videre kontakt med denne om den praktiske gjennomføringa av undersøkelsen.**

Dersom det skulle være behov for stille spørsmål eller ønskelig med mer informasjon om undersøkelsen må dere gjerne ta direkte kontakt med oss enten telefonisk eller pr. e-post: [medieundersokelsen@gmail.com](mailto:medieundersokelsen@gmail.com) . Henvendelser kan også rettes til følgende kontaktpersoner:

- *Øystein Gilje*: Prosjektleder for elevundersøkelsen *Morgendagens medieprodusenter II*, Pedagogisk forskningsinstitutt. Tlf: 412 17 141, e-post: [oystein.gilje@ped.uio.no](mailto:oystein.gilje@ped.uio.no)
- *Synnøve Amdam*: Prosjektleder for lærerundersøkelsen på MK, Dr.gradstipendiat ved Pedagogisk forskningsinstitutt og Høgskulen i Volda. Tlf: 970 70 974, e-post: [sha@hivolda.no](mailto:sha@hivolda.no)
- *Line Ingulfsen*: Masterstudent ved Pedagogisk forskninginstitutt, Tlf: 975 99 159, e-post: [line.ingulfsen@gmail.com](mailto:line.ingulfsen@gmail.com)

Med vennlig hilsen

---

Øystein Gilje

---

Synnøve Amdam

---

Line Ingulfsen



# Vedlegg 2: Informasjonsskriv 2



**UNIVERSITETET I OSLO**  
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til elever på medier og kommunikasjon ved XXX videregående skole

Oslo, november 2010

## **INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING** **Deltakelse i forskningsprosjektet 'Barn og unges læringsliv i Groruddalen'**

I forskningsprosjektet "Barn og unges læringsliv" skal vi undersøke mulige sammenhenger mellom hjemmebakgrunn og interesser for læring. Vi er interessert i å undersøke grunnene til at noen opplever mestring i møte med skolens fag, mens andre ikke opplever samme interesse og motivasjon for læring. XXX videregående skole er blitt valgt ut til å delta i dette forskningsprosjektet. Ansvarlige for datainnsamlingen ved din skole er professor Ola Erstad og post doc Øystein Gilje.

Vi vil være i klassen og på skolen for å se hva dere jobber med. I noen sammenhenger vil vi bruke opptaksutstyr og videokameraer for å kunne få med oss det som skjer. Det kan også være aktuelt å følge dere gjennom en hel skoledag for å se litt hva dere gjør og hvem dere er sammen med, og be dere om å skrive noe om hva dere gjør forskjellige dager i løpet av en vanlig uke. I tillegg vil vi gjerne intervju noen av dere om skolegangen og tanker dere har om hva dere skal gjøre neste år. Vi er også interessert i å høre hva dere gjør i fritiden. Vi vil også samle inn tekster, bilder og innhold dere produserer legger ut på internett. På et senere tidspunkt kan det også bli aktuelt å spørre dere om vi kan få være med dere hjem og snakke litt med foreldrene deres, noe foreldrene deres i tilfelle selv må godkjenne.

Vi vil også samle inn bakgrunnsinformasjon om deg og din familie i form av et kort spørreskjema. Her spør vi om kjønn, alder, søsken og språk og dels om dine foreldres utdanning og bakgrunn. I tillegg spør vi om tilgangen til ulike medier hjemme og din daglige mediebruk.

Før sommeren 2011 kan det bli aktuelt å spørre noen av dere om vi kan møte dere igjen i løpet av høsten 2011, *etter* at dere har sluttet på videregående skole. Vi er interessert å høre litt mer om hva slags jobb, skole eller annet dere er knyttet til da. Vi ønsker derfor å samle inn noen kontaktopplysninger, som mailadresse og mobilnummer, fra de det gjelder før sommeren så vi skal kunne ta kontakt med dere igjen høsten 2011.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan trekke deg fra deltakelse i prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Forskerne som deltar er underlagt taushetsplikt. Alt av personopplysninger og annen informasjon som fremkommer som en del av forskningsarbeidet vil bli behandlet

konfidensielt. Opplysninger som samles inn vil ikke bli utlevert til andre enn de som inngår i prosjektgruppen.

Prosjektet avsluttes i 2013, men det vil være aktuelt å gjøre oppfølgingsstudier i inntil fem år etter prosjektslutt. Hvis det blir aktuelt med innsamling av nye data på et senere tidspunkt, så vil du få beskjed om det i løpet av 2013, og vi vil be om nytt samtykke til å gjøre det. Dataene som er samlet inn vil bli lagret på en egen harddisk ved Universitetet i Oslo, kun med innsyn for de forskerne som deltar i prosjektet.

Gjennom deltakelse i dette prosjektet har du til enhver tid rett til innsyn i det som er samlet inn av informasjon om deg, og du kan be om at det skal slettes hvis du måtte ønske det.

Vi ber om tillatelse til at informasjon som samles inn gjennom videoobservasjoner, intervju og logger kan brukes ved forskningsformidling inntil 5 år etter prosjektslutt. Det kan være i form av vitenskaplige artikler eller i forbindelse med foredrag. Datamaterialet vil bli anonymisert senest 31.12.2018.

Hvis du har noen spørsmål angående forskningsarbeidet er det bare å kontakte oss på e-post eller ringe en av oss. Vi ber deg om å signere slippen nedenfor og returnere den til læreren din.

Vennlig hilsen

Ola Erstad  
Professor  
[ola.erstad@ped.uio.no](mailto:ola.erstad@ped.uio.no)  
telefon: 22 85 52 16 / 92 42 13 96

Øystein Gilje  
post doc  
[oystein.gilje@ped.uio.no](mailto:oystein.gilje@ped.uio.no)  
telefon: 22 85 81 86 / 41 21 71 41

---

## Svarslipp

### SAMTYKKEERKLÆRING (Returneres til læreren)

Jeg har lest informasjonsskrivet ovenfor og jeg godkjenner deltakelse i dette forskningsprosjektet.

---

Dato og underskrift



# Vedlegg 3: Spørsmål og svarfordelinger fra spørreundersøkelsen

## MORGENDAGENS MEDIEPRODUSENTER 2012

Publisert fra 29.02.2012 til 24.06.2012

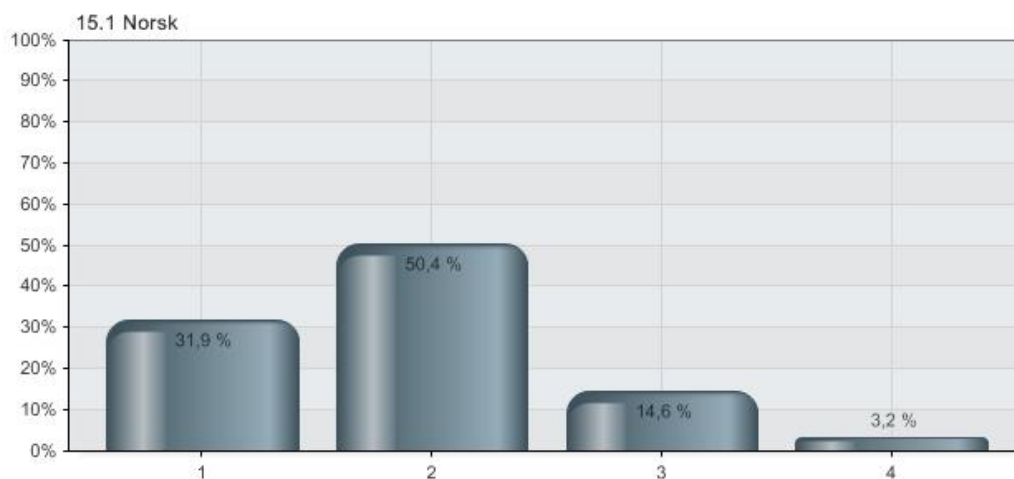
633 respondenter

### Spørsmål 15: Hvor ofte jobber dere med prosjektarbeid i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!)

Nå kommer ett spørsmål om prosjektarbeid og noen spørsmål om arbeidsmåter. Prosjekterarbeid er gruppearbeid hvor dere jobber med temaer som hører til norsk og historiefaget, og hvor resultatet er et medieprodukt (film, hørespill, musikkvideo e.l.)

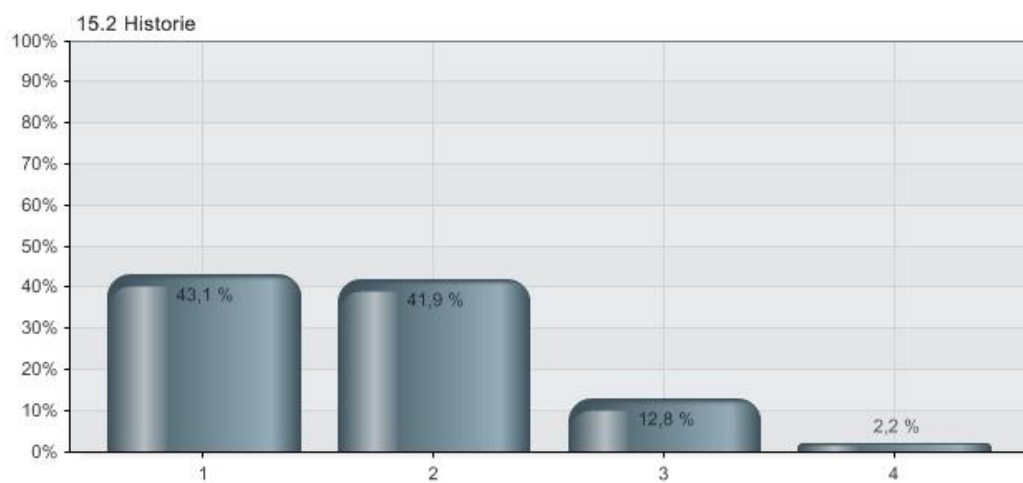
Alternativer	N
1 Norsk	631
2 Historie	627

#### 15.1 Hvor ofte jobber dere med prosjektarbeid i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Norsk



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	31,9 %	201
2 Av og til	50,4 %	318
3 Ofte	14,6 %	92
4 Svært ofte	3,2 %	20
Total		631

## 15.2 Hvor ofte jobber dere med prosjektarbeid i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Historie



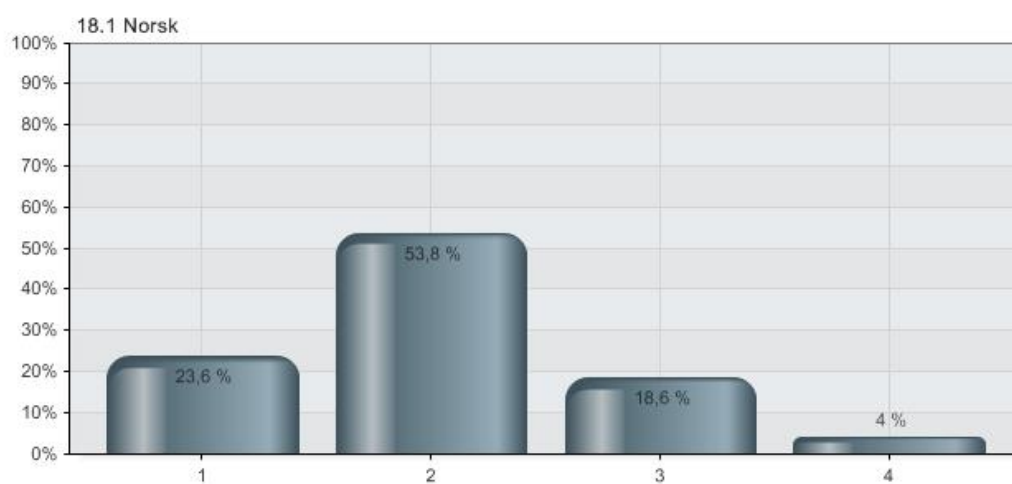
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	43,1 %	270
2 Av og til	41,9 %	263
3 Ofte	12,8 %	80
4 Svært ofte	2,2 %	14
Total		627

**Spørsmål 18: Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag? (Ett kryss pr. linje)?**

De neste spørsmålene er knyttet til hvordan du opplever sammenhengen mellom mediefag og fellesfag.

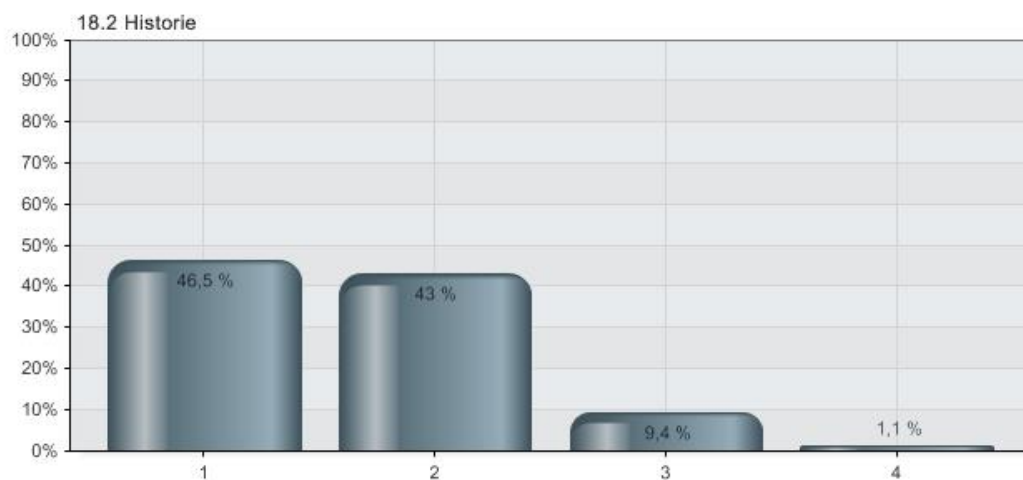
Alternativer	N
1 Norsk	624
2 Historie	619
3 Kroppsøving	625
4 Naturfag	623
5 Matte	620

**18.1 Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag? (Ett kryss pr. linje)? - Norsk**



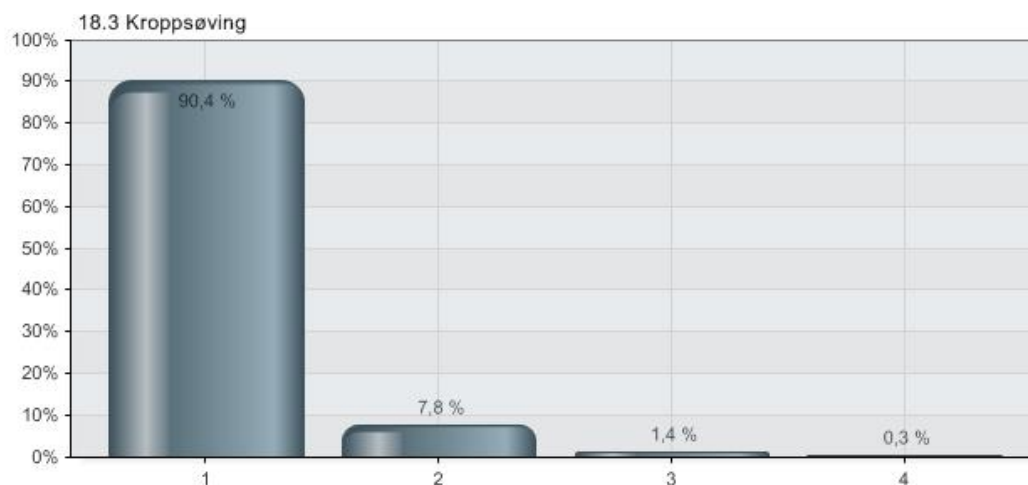
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	23,6 %	147
2 Av og til	53,8 %	336
3 Ofte	18,6 %	116
4 Svært ofte	4,0 %	25
Total		624

**18.2 Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag? (Ett kryss pr. linje)? - Historie**



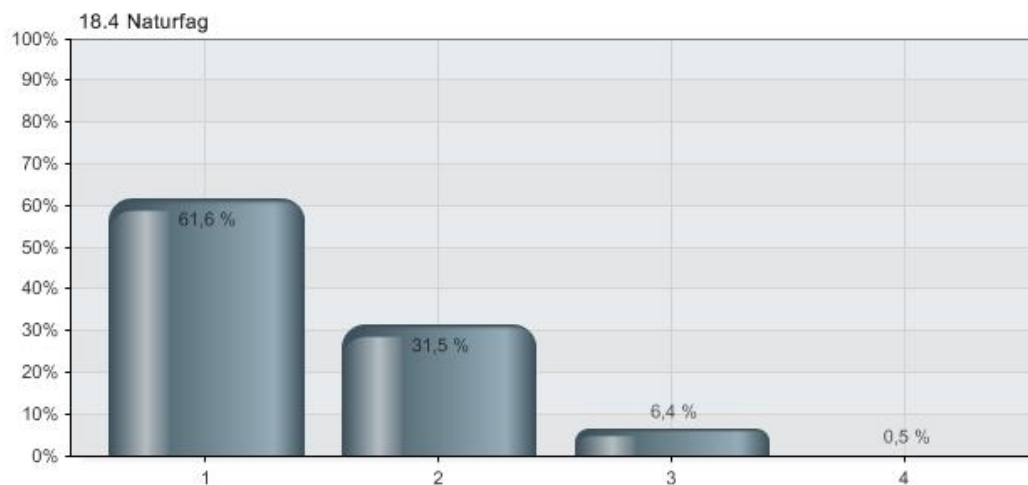
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	46,5 %	288
2 Av og til	43,0 %	266
3 Ofte	9,4 %	58
4 Svært ofte	1,1 %	7
Total		619

**18.3 Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag? (Ett kryss pr. linje)? - Kroppsøving**



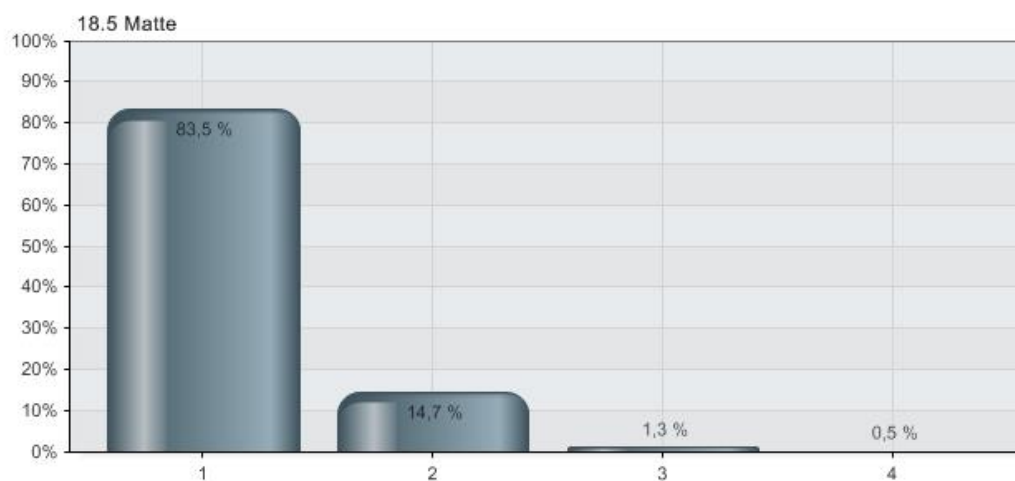
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	90,4 %	565
2 Av og til	7,8 %	49
3 Ofte	1,4 %	9
4 Svært ofte	0,3 %	2
Total		625

**18.4 Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag? (Ett kryss pr. linje)? - Naturfag**



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	61,6 %	384
2 Av og til	31,5 %	196
3 Ofte	6,4 %	40
4 Svært ofte	0,5 %	3
Total		623

**18.5 Hvor ofte får du bruk for det praktiske du kan fra medieproduksjon i følgende fag? (Ett kryss pr. linje)? - Matte**

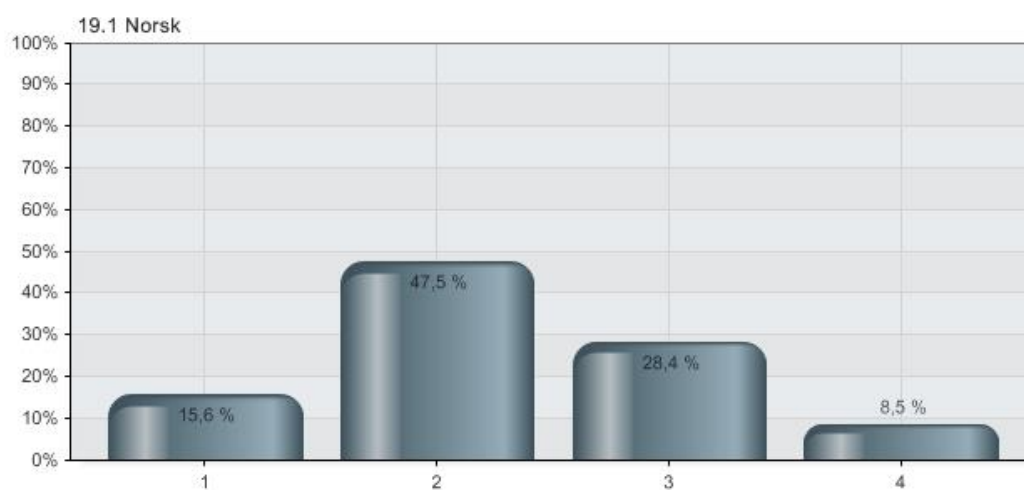


Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	83,5 %	518
2 Av og til	14,7 %	91
3 Ofte	1,3 %	8
4 Svært ofte	0,5 %	3
Total		620

Spørsmål 19: Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteor i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!)

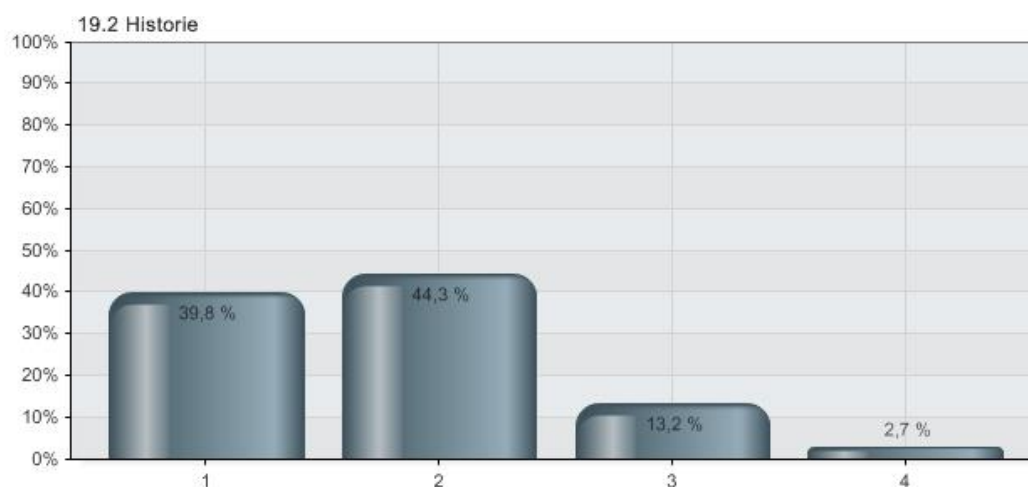
Alternativer	N
1 Norsk	627
2 Historie	623
3 Kroppsøving	625
4 Naturfag	626
5 Matte	624

19.1 Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteor i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Norsk



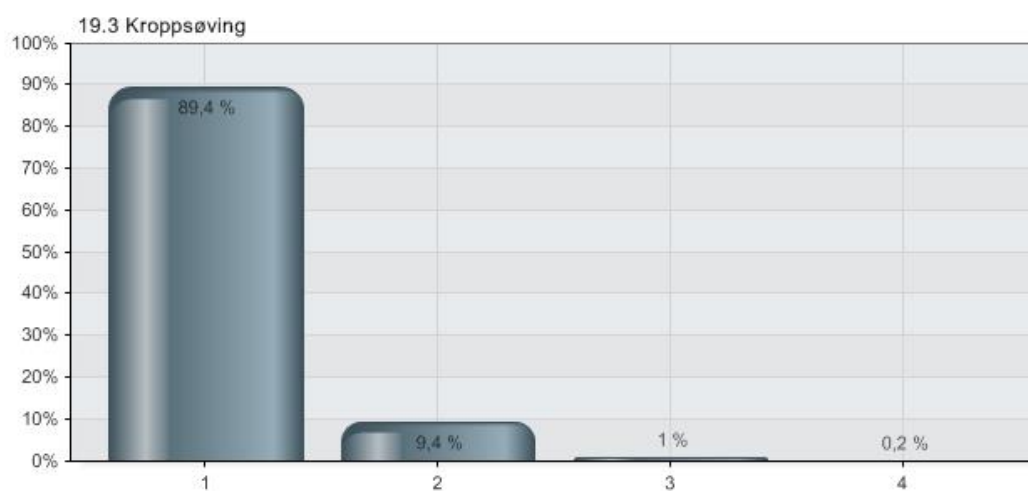
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	15,6 %	98
2 Av og til	47,5 %	298
3 Ofte	28,4 %	178
4 Svært ofte	8,5 %	53
Total		627

### 19.2 Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteor i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Historie



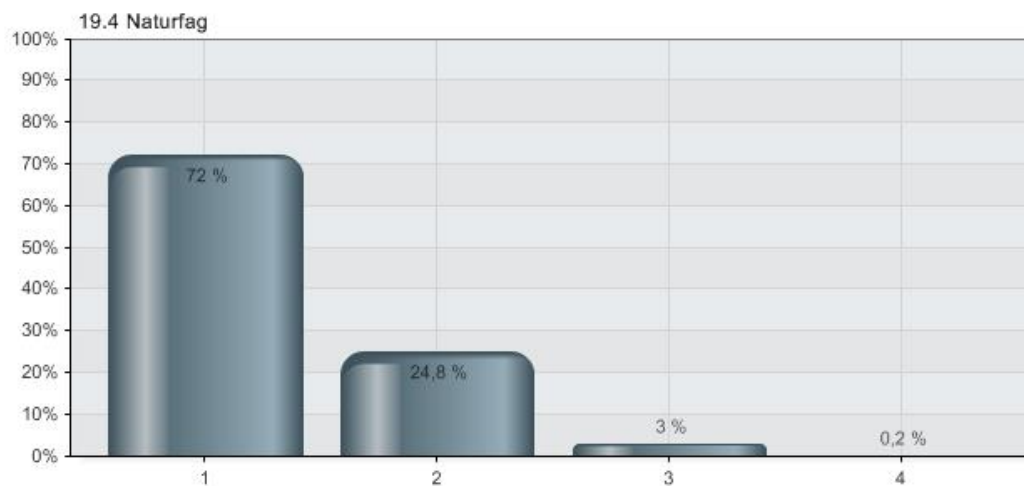
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	39,8 %	248
2 Av og til	44,3 %	276
3 Ofte	13,2 %	82
4 Svært ofte	2,7 %	17
Total		623

### 19.3 Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteor i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Kroppsøving



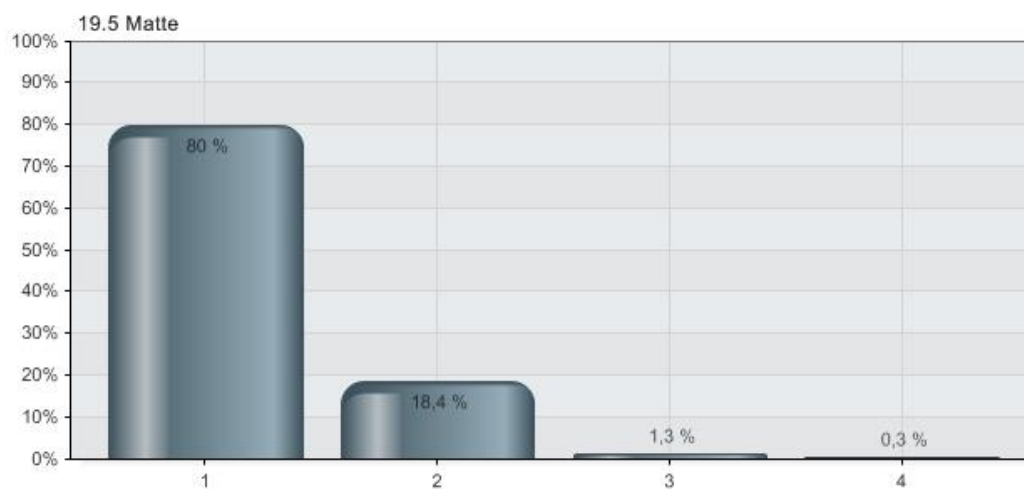
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	89,4 %	559
2 Av og til	9,4 %	59
3 Ofte	1,0 %	6
4 Svært ofte	0,2 %	1
Total		625

#### 19.4 Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteor i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Naturfag



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	72,0 %	451
2 Av og til	24,8 %	155
3 Ofte	3,0 %	19
4 Svært ofte	0,2 %	1
Total		626

#### 19.5 Hvor ofte får du bruk for kunnskapen din fra medieteor i følgende fag? (Ett kryss pr. linje!) - Matte



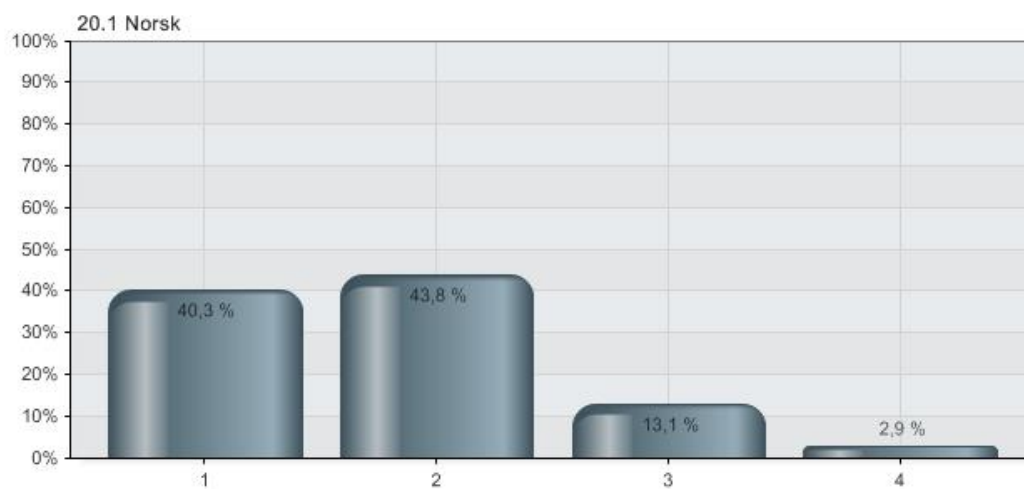
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	80,0 %	499
2 Av og til	18,4 %	115
3 Ofte	1,3 %	8
4 Svært ofte	0,3 %	2
Total		624



**Spørsmål 20: Hvor ofte får du anledning til å levere sammensatte tekster (som kombinerer f.eks bilde, tekst, lyd, film, animasjon osv.) i stedet for rent skriftlige innleveringer i følgende fag? (Ett kryss pr.linje!)**

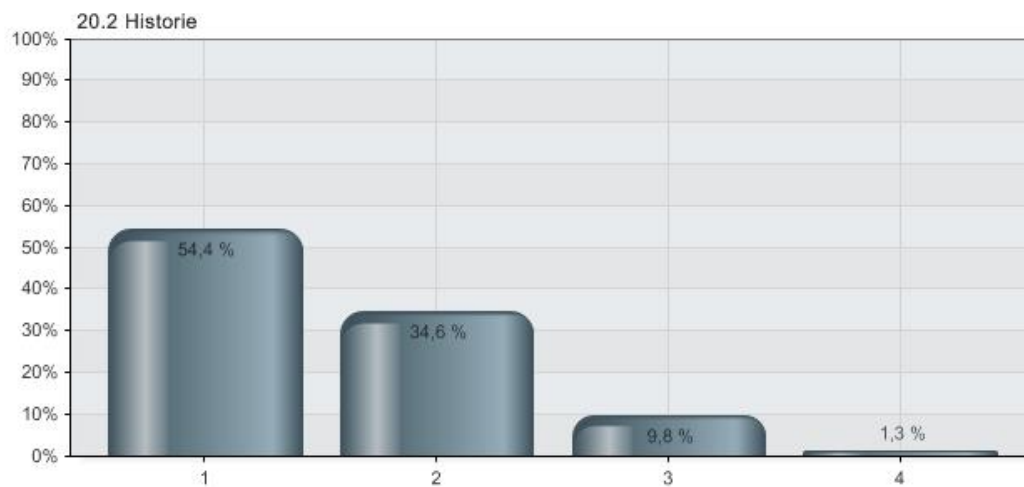
Alternativer	N
1 Norsk	628
2 Historie	625

**20.1 Hvor ofte får du anledning til å levere sammensatte tekster (som kombinerer f.eks bilde, tekst, lyd, film, animasjon osv.) i stedet for rent skriftlige innleveringer i følgende fag? (Ett kryss pr.linje!) - Norsk**



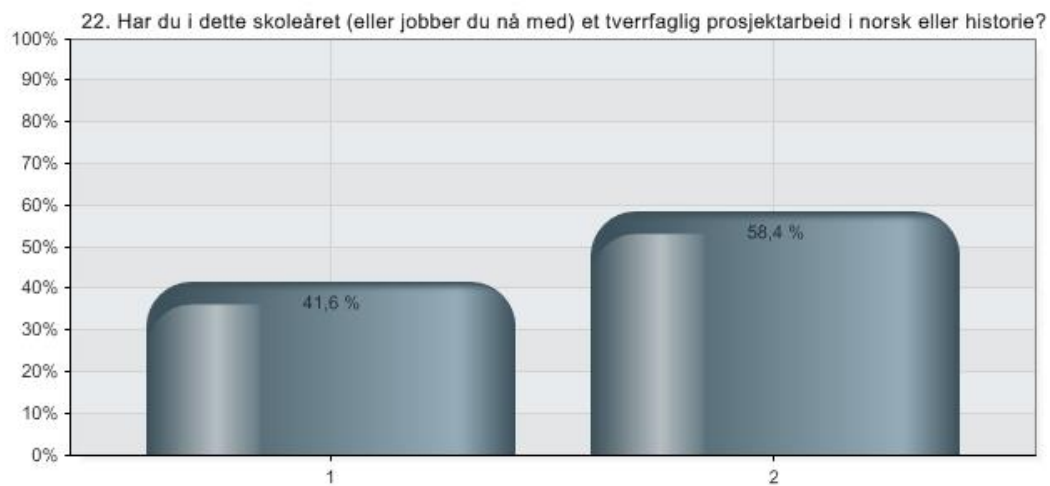
Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	40,3 %	253
2 Av og til	43,8 %	275
3 Ofte	13,1 %	82
4 Svært ofte	2,9 %	18
Total		628

20.2 Hvor ofte får du anledning til å levere sammensatte tekster (som kombinerer f.eks bilde, tekst, lyd, film, animasjon osv.) i stedet for rent skriftlige innleveringer i følgende fag? (Ett kryss pr.linje!) - Historie



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Svært sjelden	54,4 %	340
2 Av og til	34,6 %	216
3 Ofte	9,8 %	61
4 Svært ofte	1,3 %	8
Total		625

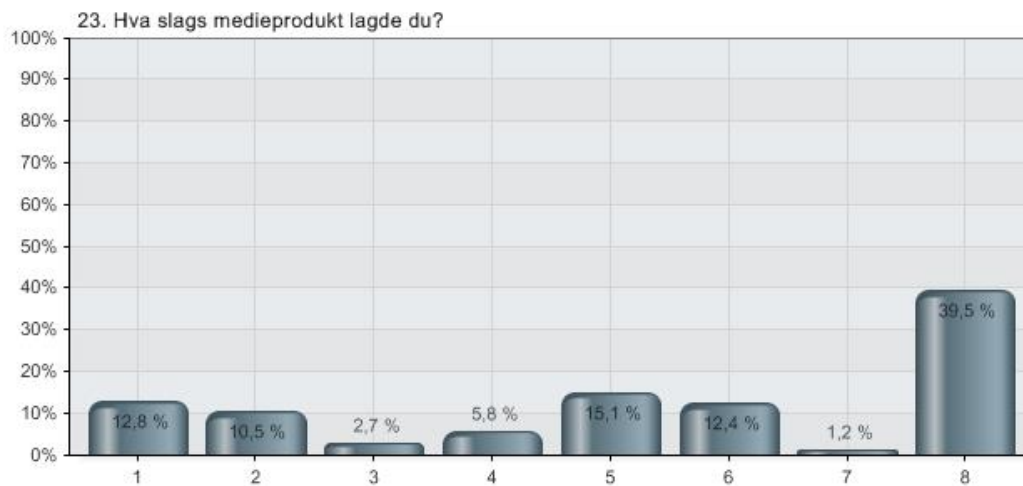
Spørsmål 22. Har du i dette skoleåret (eller jobber du nå med) et tverrfaglig prosjektarbeid i norsk eller historie?



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Ja	41,6 %	261
2 Nei	58,4 %	367
Total		628

### Spørsmål 23: Hva slags medieprodukt lagde du?

Ta utgangspunkt i det siste tverrfaglige prosjektarbeidet du jobbet med (eller jobber med) mellom MK-fag og fellesfagene norsk og historie.



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Fiksjonsfilm (inkludert musikkvideo)	12,8 %	33
2 Dokumentarfilm	10,5 %	27
3 Radioprogram	2,7 %	7
4 Avis	5,8 %	15
5 Foto	15,1 %	39
6 Digital historie (digital storytelling)	12,4 %	32
7 Nettside	1,2 %	3
8 Annet	39,5 %	102
Total		258

FRITEKSTDATA «ANNET»:

Tekstplakat

Tekstplakat

Plakat

Laget tekstplakat eller skrev manifest

plakat

Artikkel

portrett reportasje

Hørspill

lagde en tv-reportasje

hadde om uttrykkshistorie i medier og kommunikasjon og norsk faget. ikke hatt dette i historie

holdningskampanje

fremføring, bruk av powerpoint

Skrev feil på forrige spørsmål, har ikke hatt tverrfaglig oppgave.

HUSKER IKKEEEEEEEEEEEEEEE

Lagde ikke noe

Har ikke hatt denne type oppgave.

Ingenting  
har ikke laget ennå  
har ikke hatt noe annet tverfaglig prosjekt  
kreativ CV i illustrator/photoshop  
Artikkel  
vet ikke riktig enda, har ikke starte helt(prosjektet)  
Skal begynne idag, har dermed ikke valgt medium.  
Har ikke begynt enda  
design  
magasin  
Reportasje  
Presentasjon som inneholdt soundslide.  
Presentasjon med bruk av kreative filmklipp, lyd og bilder.  
Kunst  
Utrykkshistorie innenfor kunst og litteratur  
maleri  
Kunsthistorie  
Maleri  
Kunst  
maleri  
Presentasjon med powerpoint og vi malte/tegnet et bilde til perioden og teksten vi tok utgangspunkt i.  
power point  
Foredrag  
Presentasjon  
Særemne  
husker ikke  
TV serie-reklame  
Manus  
Brosjyre  
Hefte  
bok  
infofilm  
Artikkel  
Nyhetsartikkel  
Magasin - designprodukt  
Politisk propaganda karikatur  
Plakat  
Plakat  
Brosjyre  
plakat  
grafisk  
Plakat  
grafisk plakat  
Grafisk produkt  
spillebrett  
Plakat  
propaganda plakat  
Grafisk  
Illustrasjon

grafisk

Sang/musikkproduksjon

Tv program (12minutter) Om Propaganda i tyskland, med fokus på Adolf Hitler og Angela Merkels retoriske virkemidler og

propaganda

Illustrasjon

plakat og t-skjorte

Særemne

Plakat

Plakat

plakat

plakat

Plakat

Historisk plakat

plakat, illustrasjon

Plakat

Poster

Filmplakat

Magasin

Magasin

Magasin

Powerpoint

Power point

Har ikke hatt det.

Power point

## 24. Beskriv kort hva du lagde.

plakat  
Digital fortelling om Lars Saabye Christensen  
Lagde en tekstplakat som tok utgangspunkt i en isme. For eksempel feminisme, rasisme osv.  
Tekstplakat om en ideologi.  
Skal ta en rekke bilder med fokus på lys, location, natur o.l.  
Plakat med et bestemt -isme (Fra historiefaget)  
Tekstplakat om feminisme  
En plakat om feminisme  
Et foto av en ideologi  
Tok et bilde av en ideologi.  
en film, en ferdig portrett reportasje med design som leveres både i norsk og mediefag og bilder til fotofag  
Keynote-presentasjon med småfilmer  
en reportasje  
iscenesatt fotografi  
Skjønnlitterært program  
Vi lagde vår egen versjon av diktet "Når de sover" av Rolf Jacobsen i en filmproduksjon.  
en bilde serie på 3 bilder som var en tolkning av et dikt  
iscenesatt fotoserie som representerte min tolkning av et dikt.  
Analysere et kjent dikt fra en norsk forfatter, og deretter illustrere det med en iscenesatt bildeserie på 3 bilder.  
lyrikkanalyse med fotoillustrasjoner  
Featurereportasje  
Et kort videointervju med Holberg.  
gunnlaugsåga eller noe  
jeg lagde en bilde serie av forskjellige bygninger  
Mye Lyd oppgaver til og høre på  
lagde ikke noe, men vi fant info det var verdt å bruke i begge fagene.  
analyse  
Jeg laget en holdningskampanje der voldekt var temaet.  
Digital historie, portrett intervju, stillbilder med voiceover  
En digital historie som tok for seg naturalismen og den kjennetegn  
Hadde fremføring av reklameplakat hvor produktet gikk som medie og fremf som norsk  
Analyserte en film og satt analysen inn i et medium, der jeg lagde designet selv. Ble vurdert i både norsk og medier og kommunikasjon.  
Skrev feil på forrige spørsmål, har ikke hatt tverrfaglig oppgave.  
Film om det norske språk.  
Radioreklame  
En minecraft film om litteraturhistorie  
reklameplakat  
husker ikke. legg til et "VET IKKE" alternativ. DÅRLIG UNDERSØKELSE.  
om en gammel språkdebatt  
en film om gamledagers norsk språkdebatt  
Presenterte teksten "Et dukkehjem" gjennom en kort filmsnutt.  
lagde ikke noe  
Sammensatt film med basis av "Et dukkehjem"  
Husker ikke  
Presenterte "et dukkehjem" i en kort film.  
Film for å beskrive "Et dukkehjem"

Husker ikke

-

Artikkel

radioprogram på engelsk

har ikke laget ennå

Dokumentarfilm og Tore Renberg

kreativ CV i illustrator/photoshop som skulle representere meg, men samtidig være inspirert av en uttrykkshistorisk epoke

En artikkel om homofili

Dokumentarfilm

Har ikke begynt helt enda, men jeg tenker å lage en film hvor et av diktene til Tore Renberg blir lest som voice over

Lagde et produkt basert på en norsk forfatter. Kunne velge medium selv.

Vet ikke enda, er i den perioden nå

.....

har ikke hadd prosjektet enda

En dokumentarfilm hvor vi beskrev arbeiderbevegelsens opprinnelse og splittelse i Moskva

Lagde en dokumentarfilm om min familie i historien

Min familie historie.

Min familie i historie. Søkte tilbake på en person i slekta som har opplevd noe spennende. Det skulle fremstilles som en dokumentar,

hvor lærere setter karakter på medie og kommunikasjons delen, i tillegg til historie. Vi skrev også en kildekritikk ovenfor de kildene vi

fant når vi gjorde reasearch.

I norsk har vi lagd en stillbildefortelling utifra en novelle, og i historie har vi lagd en dokumentarfilm (Min familie i historien).

Et design til en skriftlig oppgave

to magasin sider om en kjendis i andre klasse. (går nå i trede)

En dokumentarfilm til konkurransen "Min familie i historien"

Min familie i historien oppgave

Fiksjonell reportasje om klasseturen vår

Trailer

dokumentarfilm om kloggfabrikk

Framføring

Reportasje

powerpoint

Dok om skofabrikk

kortfilm om folkeeventyr

Norsk språkhistorie

Soundslide om diktet Norge som kom ut under andre verdenskrig i Norge.

Vil lagde flere produkter. Vi lagde en liten fiktiv filmsnutt, samt en slags fotostory.

lagde en kortfilm som omhandlet en person med asperbergerssyndrom. temaet var å være anderledes og i tillegg så lagde vi

og spilte

inn en sang i studio

En presentasjon om samfunnskritiske nordmenn

vannbilder

Maleri

Et maleri med utgangspunkt i en poetisk tekst fra en viss periode i modernismen og en muntlig presentasjon for MK-lærer og norsklærer.

malte et bilde

et maleri knyttet til modernismen

Et maleri

Hadde om kunsthistorie. Forskjellige epoker (realismen osv)  
 Et maleri.  
 et maleri og en presentasjon  
 Kombinerte foto og maling  
 male et bilde inspirert av en kunstperiode/kunstner og skrive om det og modernismen og det moderne prosjekt og presentere  
 en  
 forfatter. bildet skulle være basert på en modernistisk tekst  
 Laga video angående samane  
 Hadde foredrag om en tale i retorikk, og lagde en russetale  
 Har om samer. Som innspel i framføringa skal vi lage musikkvideo med den samiske nasjonalsongen i bakgrunnen med klipp  
 som  
 omhandlar samnene si historie.  
 Prosjekt om retorikk, produktet var en tale.  
 Dokumentarfilm av samane si historie.  
 Jeg lagde en dokumentarfilm om min familie i historien, med problemstillingen "jordbruk gjennom tre generasjoner. Hva har  
 forandret  
 seg"  
 En dokumentarfilm som skulle omhandle min familie i historien, altså en film om familien.  
 Lagde en digital fortelling i norsk (særemne) som omhandlet skuespill/film, der jeg la vekt på hvorfor vi bruker stykkene til  
 lbsen og  
 Shakespeare i dagens filmproduksjon (+teater)  
 En grundig rapport med powerpoint som presentasjonsmetode  
 .  
 En kampanje  
 en liten presentasjon gjennom film  
 Kortfilm  
 Radioshow  
 Reklame for en annenledes versjon av 4 Stjerners middag.  
 Vi lagde en kortfilm.  
 En kortfilm  
 En kortfilm.  
 Modernistisk kortfilm  
 Skrev manus til en kortfilm, som ble rettet av norsklærer  
 ikke ferdig enda. Bildefortelling/videofilm i familiegranskningsprosjekt i historie.  
 En kortfilm om morfaren min og hans religion  
 Jeg lager et hefte i historie som skal fortelle om mitt liv vs. farmor sitt liv da hun var 18. I dette heftet skal jeg sette inn bilder  
 og tekst  
 osv.  
 En grafisk bok om slektsforskning  
 Bildevisning med videosnutter, der jeg hadde tatt opp av stemmen min, der jeg fortalte om tema  
 veggavis  
 En kortfilm  
 Lagde en artikkel om 1 og 2 verdenskrig  
 Nyhetsartikkel om hvorfor det er mange som forlater bygda når de søker på videregående skole.  
 Lagde ein avis om det som skjedde i Finnmark under 2. Verdenskrig saman med fire andre.  
 Ein film om eit dikt.  
 Journalistikk sak om vinterfartsgrense i Flåm.  
 film  
 Powerpoint



Dokumentar om hverdagsmennesker  
 En fremstilling av et historieprosjekt med bilder, forskjellige designuttrykk  
 Bildeserie  
 Dokumentar om Sparta  
 dokumentarfilm om sosiale medier  
 Jeg interjuet lillesøsteren til XXXX. Dette kommer ikke til å bli vist til noen andre, den har også blitt slettet. Jeg fikk laget en avtale med hun siden jeg er sammens med barnebarnet hennes.  
 En glogg om Coca Cola  
 jeg lagde en power point med bilder, satt sammen bilde og tekst og framførte.  
 Lagde plakat og avis  
 Har ikke tid.  
 en powerpoint presentasjon med selvtagne bilder.  
 Propaganda plakat inspirert fra kommunismens tid med Stalin  
 airbrushet en Franco propaganda plakat  
 plakat  
 En anti-krig plakat med bakgrunn i propaganda og Vietnam-krigen.  
 Plakater for nasjonal samling der jeg spilte på nasjonalisme  
 forside til et magesin  
 Propagandaplakat  
 Laget en brosjyre for Amnesty International om kampen mot rasisme.  
 propagandaplakat  
 plakat  
 Propaganda  
 En grafisk propaganda plakat om kvinner i arbeid i andre verdenskrig.  
 Hadde en fremføring der jeg argumenterte for propaganda og virkemidler i henhold til dette. Inneholdt retorikk og historiske hendelser.  
 lagde et finansielt spillebrett inspirert av monopol.  
 Propaganda plakat  
 Jeg lagde en plakat som var satt sammen av mange fargerike former og bilder som enten var redigert eller laget av meg selv.  
 En plakat som skulle bli brukt som propaganda i Spania under Francos styre  
 Propaganda plakat.  
 Propagandaplakat  
 Propagandaplakat fra den kalde krigen  
 Lagte og produserte en sang om amerikansk krigspropaganda i etterkrigstiden.  
 Et low-budget program som undersøkte Adolf Hitler og Angela Merkel.  
 Laget en propagandaplakat for Arbeiderpartiet fra etterkrigstid der Gerhardsen og historien rundt den tiden var i hovedfokus.  
 Refererer til svaret ovenfor. Samtidig som dette prosjektet endte i en presentasjon av medieprodukt og en oppfølgende foredrag om  
 Propagandaen til Hitler og Merkel med sterk vekt på retorikk og historiske hendelser  
 Plakat  
 plakat og t-skjorte inspirert av WW2-propaganda  
 Et humorshow om to stykker som lager mat, showet har masse drama og intriger  
 musikkvideo  
 Photostory om Olaf Bull  
 Photostory om en forfatter som hører til det moderne prosjektet.  
 Photostory om Johan Falkberget.  
 Kort historie om en forfatter  
 Fortelling om skriftspråk  
 Særemne, analyse av bok og film

Vi lagde en digital story presentasjon av - De fire store forfatterene i Norge.  
Husker ikke...  
Digitalt eventyr i Norsk  
digitalt eventyr  
En plakat basert på en historieoppgave  
En plakat med utgangspunkt i en historisk epoke  
plakat  
en plakat som skulle visualisere en epoke i historie, som vi hadde jobbet med tidligere.  
Plakat, sammenslåing av historisk epoke og bilde-faget  
Jeg lager en plakat om imperialismen med kunnskapen jeg har i historie.  
En filmtrailer.  
En historisk plakat fra Den kalde krigen, som jeg hatt om i fordypning i historie.  
driver av med det nå.  
Plakat om historiefordypningsoppgaven  
Vi jobbet tverrfaglig norsk/MK og jeg tok bilder som skulle passe inn i en stilart fra modernismen.  
Bilder inspirert av impresjonisme  
En filmplakat  
Bildeserie  
Filmplakat inspirert av art deco  
En film som viste hvordan teknologi har påvirket samfunnet.  
Fotoserie om symbolismen  
Bilde fra symbolismen.  
Bilde om blodige historien til kristendommen.  
Surrealistisk film  
trykket feil. lagde ikke  
Presentasjon av arbeid igjennom året.  
Et kroppspleie, velvære magasin, for de som interesserer seg for sånt  
Et magasin  
Et magasin  
...  
Vi lagde power point-presentasjon  
Har ikke hatt det.  
En film til filmfestivalen Amandus i Lillehammer.  
Spillefilm som utfoldet seg under andre verdenskrig  
En presentasjon  
Kortfilm til Amandusfestivalen  
Kortfilm til Amandusfestivalen  
Radioshow med "fun facts" som tema.  
lagde en film til en norsk fremføring hvor 2 dikt ble opplest